EDUCACION MUSICAL EN HUNGRIA

Edición
a cargo de
FRIGYES SÁNDOR

CORVINA KIADÓ

Autores de los artículos:

KATALIN FORRAI, GÁBOR FRISS, ZOLTÁN GÁRDONYI,
PÁL JÁRDÁNYI, LÁSZLÓ LUKIN,
GYULA MARÓTI, MAGDA SZÁVAI, ERZSÉBET SZŐNYI, TIBOR STRAKY,
OTTÓ TILL, EMIL TURCSÁNYI, LILI VESZPRÉMI

Título original:
Music Education in Hungary. Corvina, Budapest, 1975

Traducido del inglés por
PALOMA CEBALLOS

Revisión española de
MANUEL ANGULO

El artículo de T. Straky y el de E. Turcsányi fueron traducidos por ANA LAGOS, el de P. Járdányi por CARLOS MIRÓ, el de L. Lukin por LUIS SCHWANER y el texto de las canciones folklóricas por ÉVA TÓTH

Coordinación:
LÁSZLÓ SCHOLZ

Revisión:
ELENA BALLERINO

Diseño:
ERIKA URAI

Una coedición de Corvina Kiadó, Budapest y Real Musical, C/Carlos III, N.° 1 - Madrid (13)

© Heredero de Frigyes Sándor, 1975, 1981
ISBN 963 13 0377 2

Este libro es una prueba de que la educación musical ha tomado el buen camino en Hungría: formar no solamente músicos sino también público.

Logrará su meta cuando las responsabilidades lleguen a manos de quienes vivieron la experiencia y las ventajas de esta educación en su propia carne, es decir de quienes ahora bordean los diez años.

Si quisiéramos expresar la esencia de esta educación con una sola palabra, ésta no podría ser otra que: canto.

La palabra más utilizada con mil matices expresivos por Toscanini al dirigir los ensayos de su orquesta era: "¡Cantare!"

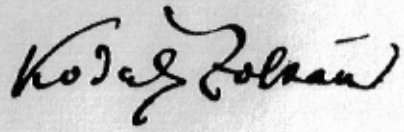
En vano se lo diremos a quien nunca ha cantado. ¿Existe tal hombre? Me resisto a creerlo, pero innumerables datos me han convencido de que sí, existe. ¿Cómo podría cantar aquél que nunca ha sido adormecido por el canto de su madre, o aquél que nació junto a la radio o el tocadiscos, aquél que sólo con apretar un botón puede escuchar canciones más bellas de lo que él mismo pudiera cantar?

Nuestra época mecanizada sigue un camino que va convirtiendo al hombre en máquina. Sólo el espíritu del canto podrá salvarnos de este fin.

La suave voz del canto húngaro rejuvenecido en este siglo ya ha sido ahogada en dos oportunidades por el cañoneo y el estallido de bombas. Si no confiáramos en que esto no se repetirá, deberíamos desesperarnos.

Creemos firmemente que la humanidad será más feliz aprendiendo a valerse debidamente de la música.

Y el que hiciera algo en ese sentido, ya no habrá vivido en vano.



(Prólogo a la primera edición)

INDICE

Prólogo a la edición española 8
Introducción 9
Música folklórica y educación musical *(Pál Járdányi)* 11
El solfeo en la educación musical *(Erzsébet Szőnyi)* 26
La enseñanza de música en los jardines de infancia *(Katalin Forrai)* 96
La enseñanza de canto y música en las escuelas primarias y secundarias *(László Lukin)* 119
Escuela primaria especial de música *(Gábor Friss)* 147
Enseñanza elemental de música: 197
Escuelas de música anexas *(Ottó Till)* 197
Material y método para la instrucción musical *(Lili Veszprémi)* 205
Cursos de prolongación *(Magda Szávai)* 224
La educación musical en la escuela secundaria especial de música *(Tibor Straky)* 237
Enseñanza superior: 261
La Academia de Música Liszt Ferenc *(Zoltán Gárdonyi)* 261
Formación de profesores para las escuelas especiales de música *(Emil Turcsányi)* 276
Educación musical extraescolar *(Gyula Maróti)* 287

PROLOGO A LA EDICION ESPAÑOLA

Hoy es unánime la consideración de Hungría como una de las más singulares cabezas de fila en el ámbito de la pedagogía musical. Luego que la Sociedad Internacional de Educación Musical celebrara su Congreso de 1964, en Budapest, comenzaría a manifestarse, a nivel universal, una incesante y profunda admiración hacia la enseñanza y educación musical impartida en dicho país, y llevada a cabo según las instrucciones personales sugeridas por Zoltán Kodály y que en el exterior se ha dado en llamar "Método Kodály".

Evidentemente, la educación musical en Hungría se imparte desde una metodología y a través de unas estructuras de las más eficaces. Pudiera ser, en última instancia, que para los lectores de lengua castellana se den ciertas connotaciones dentro de ese sistema educativo que quepan ser consideradas al margen del utillaje aconsejable a la idiosincrasia latina. Aun así, es indudable el enorme interés que ofrece para cualquier otra perspectiva de enseñanza musical, efectuar un estudio comparado, en profundidad, de las motivaciones que en Hungría conducen a los espectaculares resultados de su educación musical.

A través de los doce trabajos que componen el contenido de la presente publicación y de los que son autores otros tantos protagonistas directos de la realización educativa, puede ser seguida, de manera viva, una variada descripción de la estructura de la enseñanza musical húngara. Si tal diversidad de planteamientos puede ser causa de una dispersión en la apreciación que se persigue, ello permite, por otra parte, poder presentar una perspectiva que de otra manera no sería posible y que es lo suficientemente amplia para situarnos de manera objetiva en los fundamentos de una educación musical que pretende, y logra, una apertura de la sensibilidad, un desarrollo de los facultades intelectuales y sensoriales, y una preparación para el placer de la música.

Manuel Angulo

INTRODUCCION

La música húngara, que conoció un gran auge en la Edad Media, decayendo en los siglos siguientes, se abrió camino hacia Europa a mediados del siglo XIX gracias a Ferenc Liszt, Ferenc Erkel y sus seguidores. En la Academia de Música de Budapest —en aquel entonces Conservatorio Nacional— estos maestros crearon un estilo particularmente vivo y original, a raíz del cual surgieron generaciones de creadores y artistas excepcionalmente dotados que fueron rápidamente conocidos en salas de concierto y teatros del mundo entero.

Y ahora en el siglo XX, aparecen en la vida musical de Hungría con enorme trascendencia dos geniales creadores —Béla Bartók y Zoltán Kodály— cuya obra en pro de la educación musical iguala en importancia a la de sus composiciones y de sus obras científicas, y es de un valor incalculable. Sus ideas pedagógicas y la encarnación artística de éstas tuvieron tal dinamismo que aun pese a las condiciones sociales poco favorables del período de entre las dos guerras mundiales, lograron resultados muy significativos tanto en el campo de la difusión de los conocimientos musicales como en los efectos educativos de la música.

La liberación de Hungría en 1945 abrió amplias posibilidades para la realización de ideas progresistas de centenares de entusiastas y bien preparados profesores de música que se encaminaron por la senda señalada por Bartók y Kodály. Los tesoros recién descubiertos de la música popular de nuestros antepasados se han transformado en material particularmente apreciado por compositores y educadores. Muchos nuevos ejercicios de canto y métodos para diferentes instrumentos vieron la luz. El Estado democrático popular hizo suya la causa de la educación musical, creando incesantemente y extendiendo una red institucional nacional de la enseñanza estatal de la música: aumentó el número de los estudiantes de música, surgieron en el curso del desarrollo de la formación y de la educación no sólo problemas, sino también soluciones. Los años inmediatos a la Li-

beración nos han ofrecido una riquísima cosecha de experiencias y éxitos reconocidos en todas partes del mundo.

Los doce estudios recogidos en este libro dan a conocer los resultados más característicos de la educación musical húngara en los últimos treinta años. Sus autores —educadores y especialistas activos en diferentes campos— ofrecen una síntesis de la problemática de los distintos aspectos de la educación musical señalando, al mismo tiempo, las correlaciones entre ellos, la unidad sustancial del espíritu y de la estructura de la educación musical en Hungría.

La descripción de los métodos y materias de la enseñanza musical ocupa una parte importante en estos estudios. El carácter del tema y el nivel de estudio para los alumnos a quienes está dirigido, determinan, naturalmente, las formas y el nivel de análisis de estos escritos. Los métodos seguidos en las escuelas resultan más fáciles de concretar que el complejo proceso de modalidades de la enseñanza individual de instrumentos que varían según y conforme profesores o estudiantes. En este último campo hemos tratado de ilustrar la práctica actual con un gran número de ejemplos musicales y textos seleccionados de los planes de estudios.

El presente libro presta una atención a los recientes estudios de pedagogía musical y a la actividad creadora en el campo de la educación musical de grandes compositores.

Tenemos la esperanza que este libro pueda ofrecer al lector una información amena, amplia y convincente acerca del espíritu, la estructura nacional, los objetivos y los métodos de la educación musical en Hungría.

El Editor

PÁL JÁRDÁNYI

MUSICA FOLKLORICA Y EDUCACION MUSICAL

Para entender la importancia de la música folklórica en la educación musical en Hungría, conviene observar el panorama de la composición y de la musicología húngaras.

En el siglo XX, la unión de tres fuerzas constituye la esencia del desarrollo de la música húngara, es como si estas tres categorías filosóficas, el intelecto, el sentimiento y la voluntad se hubieran aliado para promover, con un esfuerzo común, la causa de la música húngara. El dominio del intelecto es la ciencia, el del sentimiento el arte y el de la voluntad es, en parte, la pedagogía. Los resultados de la música húngara del siglo XX hubieran sido impensables sin esa trinidad del musicólogo, del compositor y del profesor de música.

Estas tres actividades diferentes tienen su raíz en la música folklórica. El común manantial de la música folklórica hace que converjan, complementándose y ayudándose mutuamente, los tres caminos del desarrollo de la ciencia, del arte y de la educación.

A este objetivo Kodály le llama "cultura musical húngara". En esta definición, la palabra *húngara* recibe tanto énfasis como *cultura*, debido a que los dos mayores talentos de la generación de compositores al comienzo de nuestro siglo, Béla Bartók y Zoltán Kodály, descubrieron que el concepto húngaro encierra un tesoro musical que, una vez explotado, podría convertirse en una fuente valiosa para la nueva música húngara.

El descubrimiento y exploración de este tesoro constituyó toda una revelación en el campo de la música. Un acontecimiento de esta magnitud no es común en la historia musical europea: la música culta de algunos pueblos europeos ya había encontrado, siglos antes, su camino hacia la música folklórica y los contactos entre la música culta y la folklórica se mantuvieron permanentemente abiertos, influenciándose recíprocamente. Pero otros pueblos sólo han podido muy posteriormente reunir las condiciones para un cultivo más elevado del arte musical. Durante un extenso período, la relación entre la música

folklórica y la culta en Hungría, tuvo características muy variadas ya que se carecía de música culta, pese a que la música culta húngara había comenzado a florecer siglos antes. En el siglo XV, la vida musical en Buda tenía el mismo nivel que en Alemania, Italia o Francia. Pero el progreso de la música culta húngara quedó interrumpido por la invasión turca, tras el desastre de Mohács, en 1526, y después por las ocupaciones de diferentes potencias extranjeras que se sucedieron en una dominación de Hungría durante varios siglos. La música folklórica, conservando las tradiciones de mil o más años, se aisló en el ámbito de la población campesina aguardando una llamada para emerger desde sus confines nacionales y hacerse oir en el escenario internacional.

La primera solicitación llegó a fines del siglo XVIII e inicios del XIX. La vida urbana —que venía lentamente resurgiendo— produjo, en dicha época, un género musical específico. Los mejores intérpretes y propagadores de esa música fueron famosos directores de agrupaciones musicales gitanas cuyo crisol armónico fue el sistema tonal mayor-menor de la Europa occidental. Sin embargo, se trata de música *húngara*, más exactamente, música húngara de baile. Sus ritmos y, hasta cierto punto, sus melodías y sus formas utilizan como fuente primaria la música folklórica. El género es transitorio en cuanto a carácter, es decir, está a medio camino entre la música culta y la folklórica. Este tipo semiculto es limitado tanto en su forma como en su contenido. No obstante, los mejores músicos de la época (incluidos los más grandes, como Ferenc Liszt y Ferenc Erkel) la consideraron digna representante de la música húngara en Europa. Erkel en sus óperas y Liszt en sus rapsodias se sirvieron de esta música, y sus éxitos e influencia son indiscutibles. Pero la gran parte de las obras de Liszt —más apreciadas que sus rapsodias— tuvieron otra inspiración; y las óperas de Erkel, a pesar de su nobleza, obtuvieron muy poco éxito en los escenarios extranjeros, debido a que tanto sus raíces como las de las rapsodias de Liszt no alcanzaron la profundidad necesaria, carecían de una conexión directa con la música folklórica. El arte de estos dos compositores, tenía sólo un conocimiento superficial de las canciones folklóricas a través de la música de baile "urbana" de los siglos XVIII y XIX. Por eso fue tan significativa, en el siglo XX, la revelación del auténtico manantial que aportó a la música europea una nueva fuente originaria.

Bartók y Kodály comprendieron que esa fuente ofrecía posibilidades sin precedentes. A partir de ella y a través de ella podría nacer la nueva música húngara, *la* música húngara: música que, al llegar a las salas de concierto del mundo entero, tendría una fructuosa y re-

frescante influencia en los cansados y resecos ámbitos de la música occidental. La mayoría de los maestros al final del siglo XIX —Debussy, Vaughan Williams, Stravinsky, Respighi, Honegger, Prokofiev y Hindemith— sintieron que el desarrollo de la música había llegado a un punto crucial y que no habría desarrollo posible a través del cromatismo del "Tristán". Tal vez únicamente los fundadores de la nueva escuela vienesa —Schönberg, Berg y Webern— siguieron empeñados en continuar "el camino de Tristán", desarrollado y convertido en un rígido sistema teórico; las estrictas reglas del sistema tonal mayor-menor y de la armonía clásica habían llegado a su fin después de, aproximadamente, 250 años de predominio. La mayoría de los compositores consideraron que el *nuevo* sistema tonal sería el renacimiento de algo que ya estaba latente desde hacía mucho tiempo. La pentafonía, antiguos giros modales y fórmulas armónicas comenzaron a ser usados por los compositores del siglo XX: pulsos rítmicos inusitados, algunos largo tiempo olvidados y otros que nunca habían existido en la música culta tomados de la música folklórica o del rudo mundo de la música tribal; estructuras cristalinas, simples y fuera de toda norma emergieron para tomar el lugar de las relajadas formas del romanticismo, con sus armonías implícitas en la línea melódica.

En Bartók y Kodály, este renacimiento tuvo un carácter especial en el sentido de que crearon algo nuevo evocando el pasado de su propio pueblo. Ambos compositores, imbuidos en el espíritu de la música folklórica cuyo lenguaje asimilaron tan profundamente que lo hicieron propio, transformaron sus personalidades musicales, y se identificaron no sólo con las formas sino también con el espíritu de ese lenguaje musical.

Este milagroso renacimiento se debió a que ninguno de los dos compositores llegó a la música folklórica de un modo intelectual a través de libros, música, radio o gramófono, sino que buscaron oirla en su propia atmósfera: en pueblecitos y caseríos agrícolas, recogiendo así todo el entorno que rodea a la canción folklórica, toda la sociedad que la cantaba, asimilándola para siempre en sus corazones. La atmósfera del folklore colmó sus oídos, mentes y ánimos.

INVESTIGACION CIENTIFICA

La labor científica abarcó cuatro grandes fases: recopilar, transcribir, clasificar y publicar. Kodály comenzó su trabajo de recopilación en 1905 y Bartók en 1906. En el transcurso de pocos años transcribieron o grabaron con fonógrafo varios miles de melodías, recopilación que

constituye la base de la etnomusicología húngara. Hasta el siglo XIX no se había realizado aún una recopilación metódica y rigurosamente ordenada de música folklórica. Béla Vikár es considerado el más notable de los investigadores precursores. También él fue, a fines del siglo XIX, un pionero, grabando con la ayuda del fonógrafo muchas canciones. De esta manera fue posible hacer transcripciones correctas de melodías complejas y ornamentadas.

El ejemplo de Bartók y Kodály fue bien pronto seguido por otros investigadores jóvenes. Antal Molnár (nacido en 1890) y László Lajtha (1892-1963) fueron los primeros en unírseles. Lajtha continuó con su investigación etnomusicológica a través de toda su vida, siendo conocido y profundamente respetado en Europa y en los Estados Unidos como compositor y musicólogo.

A continuación, presentamos un resumen de la etnomusicología húngara, en orden cronológico, de eventos y publicaciones:

1905. Se comienza de forma metódica el trabajo de recopilación.
1913. Se proyecta publicar todo el "corpus" de las canciones folklóricas húngaras. (A causa del estallido de la Primera Guerra mundial este proyecto se demoró bastante tiempo.)
1917. Se publica el estudio de Kodály: *La escala pentatónica en la música folklórica húngara.* (En este estudio se identifica y describe una de las características fundamentales de la música folklórica húngara.)
1924. Aparece el estudio de Bartók titulado *La canción folklórica húngara* (primer análisis amplio de la música folklórica húngara).
1934. Se publica el estudio de Kodály titulado *Peculiar estructura melódica en la música folklórica mari.* (El autor llega a demostrar los orígenes asiáticos de la música folklórica húngara.)
1934. Se publica el libro de Bartók titulado *La música folklórica húngara y de los países vecinos.*
1934. Bartók comienza la publicación titulada *Corpus Musicae Popularis Hungaricae*, en la Academia de Ciencias de Hungría.
1937. Aparece la obra clásica de Kodály titulada *Música folklórica de Hungría.* (Esta obra condensa la posición del autor y sus conclusiones continúan vigentes. Traducida al inglés, alemán y ruso, ha sido publicada, en numerosas ediciones, por la Editorial Corvina.)
1940. Luego de la emigración de Bartók, Kodály continúa la publicación de *Corpus* en la Academia de Ciencias.
1951. Se publica el primer volumen de *Corpus.* (Hasta el presente ya se han publicado cinco volúmenes de esta serie monumental única tanto por su alcance como por su ordenación.)

Los principales resultados obtenidos por la etnomusicología húngara, podrían ser resumidos de la siguiente manera:

1. Lo más significativo en este terreno es la recopilación de aproximadamente cien mil canciones folklóricas, fruto de sesenta años de trabajo. En este aspecto, los índices de productividad musical se han elevado rápidamente en el curso de los últimos veinte años debido a la fundación del Instituto de Investigaciones de la Música Folklórica, en 1954, y que estuvo bajo la dirección de Kodály hasta su fallecimiento. Este Instituto funciona en el seno de la Academia de Ciencias de Hungría, en donde trabajan numerosos y experimentados investigadores, que disponen de un moderno equipo técnico. Esta enorme colección de música folklórica constituye la base esencial para todo trabajo futuro de investigación.

2. La inmensa variedad de melodías no es una selva, sino un ordenado jardín. Ya desde el comienzo, tanto Bartók como Kodály, vieron claramente que sin una buena clasificación nada se podría decir con propiedad sobre el carácter, origen y relaciones de la música folklórica de las diferentes regiones. Este método sistemático de clasificación, considerado como el gran resultado de la etnomusicología húngara, es respetado internacionalmente.

3. Las bases de la etnomusicología húngara están constituidas por las deducciones obtenidas del examen del material folklórico, clasificado sobre el carácter de la canción folklórica húngara, sobre el origen de sus estilos y sobre sus relaciones con la música folklórica de otros países:

a) Las melodías de "estilo antiguo" tienen cuatro frases melódicas, una escala pentatónica sin semitonos y una línea melódica descendente. De manera más o menos clara, esta estructura descendente revela la existencia de una "respuesta a la quinta", en la cual, la segunda frase melódica repite la primera a una quinta inferior. Estas características (sistema pentatónico y estructura a la quinta) se encuentran en la música de pueblos que tienen un origen común con Hungría, o que tuvieron contacto con su pueblo en el primer milenio a. de J. C. Este lenguaje musical juega un papel preponderante en la música de ciertos pueblos, como por ejemplo, en la de los mari, mientras que es atípica o inexistente en otros pueblos europeos. Todos los datos positivos o negativos llevan a la conclusión de que estas melodías pentatónicas, estructuradas a la quinta, son una herencia muy antigua, originada en Asia, en el período anterior a la emigración húngara hacia su actual territorio (896 d. de J. C.)

Estas dos canciones folklóricas húngaras de estilo antiguo, fueron comparadas con las variantes mari y chuvas por Kodály.

b) El "nuevo estilo" de la música folklórica húngara posee cuatro frases melódicas, en las cuales la segunda y la tercera (o sólo esta última) figuran en registros más altos, siendo la cuarta una repetición de la primera. Aparecen escalas modales, escalas modernas del sistema mayor-menor, así como distintas formaciones pentátonas. Aunque

hay una indudable relación, abierta u oculta, entre el nuevo y el antiguo estilo, en términos de ritmo, escalas e incluso estructura, sin embargo, da la impresión de que la línea melódica ondulada, con la reexposición en la última frase proviene de la música europea occidental, y que llegó a ser usual en la música folklórica húngara en el siglo XVIII ó XIX.

c) Aparte de los dos tipos preponderantes ya mencionados existen muchos otros en la música folklórica húngara. Algunos presentan rasgos de una tradición europea universal (antigua o prehistórica), como, por ejemplo, algunas canciones infantiles y ciertos tipos de canciones rituales:

Otras (como, por ejemplo, la siguiente, relacionada con la música gregoriana) provienen de la Edad Media:

También existen algunas melodías de la música folklórica o de la música culta de los pueblos vecinos, o de la música culta húngara, que fueron asimiladas por la música folklórica húngara.

Aún resta por comprobarse el papel central jugado por la etnomusicología, dentro del marco de la musicología húngara en su conjunto. La prueba más convincente es el hecho de que los más distinguidos y mejor conocidos musicólogos contemporáneos, así como los historiadores de la música, son al mismo tiempo etnólogos (Antal Molnár [1890—], Bence Szabolcsi [1899-1973], Benjámin Rajeczky [1901—], Dénes Bartha [1908—]). Esta unión de la historia de la música y de la etnomusicología caracteriza a la musicología contemporánea húngara. Las investigaciones sobre la historia de la música húngara están íntimamente unidas con las de la música folklórica porque, ante la ausencia de documentos escritos, la música culta a menudo ha sido preservada por la tradición oral de la gente del campo. A la inversa, también la música culta contiene música folklórica o piezas inspiradas por ella. Así, para un etnomusicólogo, es esencial conocer la historia de la música. Sólo de este modo las especies y las melodías individuales podrán ser clasificadas de modo correcto.

ARTE

La música folklórica no sólo ha sido de gran interés para la *ciencia:* ha penetrado también en el mundo del *arte*. Esto hubiera ocurrido aun en el caso de que los principales *artistas* del período aludido no hubieran sido, al mismo tiempo, los principales investigadores de la etnomusicología. Tanto en Bartók como en Kodály, su interés por el conocimiento científico no fue, simplemente, un proceso paralelo a su pasión por crear un estilo húngaro de música culta y a la búsqueda de nuevas formas de expresión. La pasión *en sí*, fue el aliciente de sus

trabajos científicos. Sentían que sólo podrían desarrollarse como artistas si como especialistas tenían un conocimiento profundo y cabal de los materiales que daban origen a su obra.

Al examinar el papel de la canción folklórica en sus obras, se debe cuidar de no generalizar y de no ser demasiado absolutos. Bartók y Kodály son dos personalidades diferentes, y la música folklórica juega un papel también diferente en sus obras: Bartók estudió, como artista e investigador además de la música folklórica húngara, la rumana, eslovaca, turca, árabe y otras, pues su interés es, desde el punto de vista geográfico, muy amplio. En lo que se refiere a Kodály, su interés es primordialmente histórico. Como artista e investigador, se preocupa principalmente por el pasado musical y literario de Hungría.

Ambos músicos conocen a fondo el arsenal de la cultura musical occidental: estudiaron no sólo la música folklórica del Este, sino también la música culta del Oeste. Entre sus maestros se encuentran Palestrina, Bach, Mozart y Beethoven, sin olvidar a Debussy, el gran genio innovador de fines del siglo pasado y principios del actual.

No obstante la diferencia de sus personalidades y de su cultura, y a pesar de influencias ajenas a la música folklórica húngara, es posible aseverar que el núcleo principal y las bases de su creación artística se encuentran en la música folklórica húngara. La presencia de la canción folklórica en sus obras es una realidad. Aparece de variadas maneras, de las cuales la más simple es la instrumentación de una transcripción. En este caso, la canción, sin alteraciones, pasa a ser el núcleo de la composición. La primera obra de este tipo fue la colección de *Veinte canciones folklóricas húngaras* para voz y piano, publicada en 1906. Desde entonces ambos compositores continuaron publicando transcripciones de este tipo.

Pero ya ni siquiera es adecuado para estas obras el calificativo de "transcripción", porque a pesar de su carencia de pretensiones, poseen un nivel muy alto, puesto que no se trata de armonizaciones realizadas sobre un mismo esquema. Debido al gran número de melodías pentátonas y modales, habría sido claramente imposible imponer los esquemas armónicos tradicionales del sistema mayor-menor. Fue necesario crear un nuevo acompañamiento para cada melodía, lo que llevó, hasta cierto punto, a Bartók y a Kodály, a desarrollar su propio mundo armónico en la creación de estas pequeñas piezas.

La canción folklórica puede aparecer en su forma original e inalterada aun cuando forme parte de obras grandes o cíclicas. De las obras corales de Bartók podemos tomar, por ejemplo, *Cuatro melodías folklóricas húngaras;* de Kodály, *Imágenes de Mátra, Lamento Székely* y *Anna Molnár*. La última forma un género musical especial. Consiste en

varias estrofas con una sola melodía, que constituye un tipo particular de variación creada por Kodály. La melodía (la canción folklórica) permanece inalterada, pero el acompañamiento es siempre diferente, siempre nuevo, siguiendo los cambios y el desarrollo del texto. Este tipo de variación caracteriza la monumental serie de Kodály titulada *Música folklórica húngara para voz y piano*. Bartók, por su parte, utilizó otra forma clásica, el rondó, en sus *Tres rondós sobre melodías folklóricas para piano*. Las obras más significativas, en cuanto al empleo de canciones folklóricas originales, son tres composiciones de Kodály: *János Háry*, *El cuarto de hilar*, ambas para teatro; y *Variaciones del pavo real*, esta última para orquesta. Tanto *El cuarto de hilar* como *Variaciones del pavo real* merecen ser mencionadas especialmente: en la primera, Kodály realiza una composición homogénea y dramática, utilizando *muchas* canciones folklóricas, mientras que en la segunda penetra profundamente en *una* sola canción, revelando su variado y oculto colorido.

La mayoría de las composiciones de Bartók y Kodály no contienen citas de melodías folklóricas. Sin embargo, casi en todas sus composiciones podemos reconocer el espíritu y aun el carácter de esta música. La famosa pieza para piano de Bartók, titulada *Una noche con los Székely*, no contiene melodías folklóricas pero su motivo principal es una imitación de ellas. Lo mismo sucede con el tema de la obra coral de Kodály, *Muchachas noruegas*.

Al componer en el estilo de la música folklórica, Bartók y Kodály utilizan un variado campo que va desde la imitación directa de las sencillas formas de la canción folklórica, que lucen como tales, hasta la invención de pequeñas fórmulas melódicas y rítmicas en estilo folklórico. En cualquiera de estos casos, ambos compositores usan *siempre* el lenguaje de la canción folklórica. Este aparece no sólo en los cánones tonales folklóricos sino también en sus técnicas de composición. Estructura clara y bien organizada, concisión y concentración en lo esencial, son aspectos importantes en sus respectivos trabajos.

ENSEÑANZA

Cual un vivo manantial, la música folklórica transformó la música y la musicología húngaras en un campo fértil, impregnando también la educación musical. La enseñanza fue para Bartók y Kodály, desde sus comienzos, un propósito esencial. Quien ha aprendido a conocer y amar la música folklórica, también aprende a amar al pueblo y a procurar su bienestar, prosperidad y educación.

A principios del siglo XX, en Hungría existía una escasa ilustración musical en la mayoría de su población. Su cultura musical se puede dividir en tres categorías diferentes: a) solamente unos pocos miles (o quizás sólo unos cientos) de personas sabían leer y escribir música lo suficientemente bien como para denominarlos musicalmente educados; b) en dicha época, la mayoría de la población urbana y una pequeña minoría que vivía en los pueblos, tenían afición por el "semiarte" de la música gitana y las canciones populares húngaras, o a lo sumo empezaban a conocer las nuevas operetas y las canciones de moda, productos musicales de mediano valor (o sin valor); c) al mismo tiempo millones de campesinos permanecían en el encerrado mundo del folklore. La élite educada nada sabía de ellos y de su música, pues se interesaban más por la música occidental, particularmente por la música alemana. De la música húngara, sólo conocían lo que se había filtrado a través de los conjuntos gitanos. Así, los objetivos pedagógicos de Bartók y Kodály se orientaron a enseñar a la gente *educada* a ser *húngara* y a *educar* a los millones de *húngaros*.

Sus composiciones constituyeron los medios más efectivos para inducir a la gente educada a convertirse en húngara. Sus obras maestras, inspiradas en la música folklórica, ganaron partidarios no sólo para sus autores, sino también para la causa de la música folklórica. En la década de los años 30, el culto por la música folklórica comenzó a desarrollarse, entre los músicos cultos y la juventud aficionada a la música, con una rapidez sin precedentes. Naturalmente, la genialidad de Bartók y Kodály y la fascinante grandeza de sus composiciones dieron fuerzas a este movimiento. Pero fue necesario también luchar —con artículos y conferencias— y convencer para hacer comprender a la gente que la música folklórica tenía "derecho" a existir en las más altas esferas de este arte.

Educar musicalmente al pueblo fue, en términos históricos, la tarea más grande y significativa y al formularse Kodály tal propósito, planeó la campaña con sus discípulos (Jenő Ádám [1896—], György Kerényi [1902—], Benjámin Rajeczky [1901—], y otros) sacrificando lo mejor de su tiempo y energía.

La música folklórica, música de millones, fue la base de su proyecto, colocándola en el centro de la educación musical escolar y preescolar y garantizándole un papel importante en los primeros años de la enseñanza instrumental, así como en la de solfeo. La música folklórica se convirtió entonces en la base de la educación musical general y también en la profesional. ¿Por qué? ¿Qué razón hubo para tal proceso?

1. En su primer punto, el plan de Kodály considera que todos los niños deben aprender primero su lengua musical materna y por esta

vía acceder al lenguaje universal de la música. El mundo de la música folklórica es familiar para la mayoría de la gente desde su nacimiento. Todo niño que haya oído canciones folklóricas de sus padres o de sus abuelos, mucho antes de ir a la escuela o al jardín de infancia, al comenzar a aprender música sentirá, con seguridad, la música folklórica como una materia natural de la enseñanza. La única diferencia consiste en que lo que han cantado los niños hasta entonces espontánea e inconscientemente, desde ahora entra a formar parte del proceso de enseñanza. Actualmente, sin embargo, la mayoría de los niños que viven en ciudades (y también cada vez más los niños del campo, a causa del rápido desarrollo de la civilización) conoce, desde sus hogares, otra clase de música. A veces, es música popular húngara, gitana, operetas internacionales, jazz u otras y —sólo en insignificante minoría— música clásica. Ellos deberán aprender su lenguaje musical materno (olvidado por los padres) en los jardines de infancia o en las escuelas. Este aprendizaje es tan importante para el pueblo y la nación como lo pueda ser el aprendizaje del lenguaje hablado.

El conocimiento del lenguaje musical materno lleva directamente a la comprensión de la música culta húngara del siglo XX. La música culta húngara comenzó a existir plenamente sólo cuando el público empezó a reaccionar ante ella: solamente entonces se puede decir que nació una cultura con valores propios. El público que comprendió la nueva música húngara había sido educado, en su mayoría, en la *música folklórica.*

2. La música folklórica, paralelamente a su función en la formación de la cultura musical nacional, juega un papel primordial en la educación musical. Parece natural que el niño deba participar de los auténticos bienes culturales de su propia comunidad. La música folklórica es ciertamente más genuina que la música culta y mucho más cercana al mundo de la niñez. La estructura ancestral de ciertas canciones folklóricas e infantiles tiene, probablemente, sus raíces en la prehistoria. La expresividad ingenua, simple y evidente de las canciones folklóricas, sus formas breves y claras, están enteramente en concordancia con los sentimientos y la mentalidad del niño. La música folklórica húngara es particularmente apta, en las primeras etapas, para cantar y leer a primera vista. Su escala principal, de cinco notas sin semitonos, puede ser cantada fácil y afinadamente: es mucho más expedita para un niño que la escala diatónica de siete notas diferentes, la cual posee intervalos de semitono y como cinco es menos que siete, el niño aprende sus nombres, oye y canta sus intervalos más rápidamente. Una vez que las cinco notas han sido asimiladas, no hay dificultad para

pasar a la escala de siete y luego a la de doce notas. El niño, basándose en la estructura pentatónica, continúa su aprendizaje con la escala diatónica para seguir luego con las doce notas de la octava.

3. La música folklórica es música viva, de alto nivel; y constituye una serie interminable de obras de arte. Bartók consideraba que una canción folklórica tiene el mismo valor estético que las fugas de Bach o las sonatas de Beethoven.

Una obra maestra se caracteriza por la perfección de su forma y contenido. Los niños pueden comprender y disfrutar las reglas que gobiernan la estructura musical, la proporción de la forma y el refinado juego de sus partes, a través de las canciones folklóricas. Al mismo tiempo, logran captar el profundo contenido humano que hace tan cálidas, íntimas y substanciales las clásicas formas de las canciones folklóricas.

Las sencillas formas de la música folklórica y las complejidades de la música culta comparten la misma profundidad y sinceridad de contenido. Ambas afrontan los grandes problemas de la vida sin escapar de ellos: no engañan con ilusiones, no buscan amparo en narcóticos o en juegos superficiales e ilusorios, ni tampoco en entretenimientos banales. La música folklórica y la clásica, también difieren, de la misma manera, de la tercera gran área de la música, la llamada música ligera. La ópera y la opereta, a veces parecerían estar cerca una de la otra (similares dimensiones, formas e incluso similares fórmulas armónicas o melódicas), pero en lo que se refiere a su contenido específico, confundirlas equivaldría a "pasar gato por liebre". La música folklórica y la culta están relacionadas en forma inversa; sus dimensiones, construcción y forma son diferentes, pero la esencia, el espíritu del cual esas composiciones —aparentemente diferentes— han surgido, tiene el mismo peso específico.

Poco a poco, en todo el mundo, la música folklórica puede ser destruida por el desarrollo social y técnico, y por la expansión de la civilización. La música mecánica (radio, tocadiscos, etc.) invade la vida de las más recónditas aldeas y desplaza a la canción folkórica, dando lugar a la música ligera. Desde cierto punto de vista, no es desdeñable este desarrollo, pues, técnicamente hablando, la música ligera puede estar más estructurada que la música folklórica, pero su contenido artístico y humano no iguala a la segunda: Kodály expresaba uno de sus conceptos pedagógicos fundamentales diciendo que en lo concerniente al contenido, y por la vía del desarrollo de la música folklórica, se llega a la música culta de alto nivel: podemos llegar a las obras maestras del arte musical desde la música folklórica sin que se tenga que pasar necesariamente por la música ligera.

Por otra parte, el camino que lleva de la *música folklórica* a la clásica es más corto, rápido y fácil que el que lleva de la *música ligera* a la música clásica, debido, repetimos, a que sus bases espirituales son las mismas.

En suma, intereses nacionales, pedagógicos y estéticos contribuyen a que la música folklórica sea la base del nuevo sistema húngaro de educación musical. La música folklórica, naturalmente, no juega un papel exclusivo en la enseñanza como tampoco en la composición. La mayoría del material empleado en la enseñanza del canto en los jardines de infancia y escuelas, así como en los primeros años del solfeo, son de origen folklórico pero también se utilizan canciones creadas en el espíritu del folklore, melodías que se asemejan a las folklóricas tanto por su forma y escalas como por sus fórmulas melódicas y rítmicas.

Dichas composiciones, semejantes a las folklóricas, son empleadas de preferencia en la enseñanza instrumental. La música folklórica de otros pueblos (y naturalmente la música culta de Europa occidental) completa el plan de estudios, llegando a ser en los grados superiores cada vez más importante. El objetivo es no encerrar a los niños húngaros entre las paredes de la música húngara, sino al contrario: una vez que ellos hayan dominado su lenguaje musical *materno*, deberán adquirir destreza en el milagroso lenguaje *universal* de la música.

El "compositor" fue de gran ayuda para el "pedagogo" en la realización de este plan. Así, tanto Bartók como Kodály debieron componer muchas obras pedagógicas. Al igual que Bach y Schumann, ambos hicieron grandes contribuciones a la enseñanza de su arte. Kodály enriqueció la literatura escolar y preescolar, así como las clases de solfeo, con miles de obras maestras. En realidad más que enriquecer, Kodály creó con estas obras la base del material pedagógico. En un sentido más amplio, los trabajos de Kodály para coros infantiles y coros mixtos pueden ser considerados como obras para la enseñanza. Kodály opinaba que el canto coral sin acompañamiento es el método didáctico más efectivo. Nada ayudó tanto a la educación musical como el movimiento coral; su símbolo fue el nombre de Kodály. En el curso de las tres o cuatro últimas décadas, los coros escolares han cantado, en su mayoría, obras suyas o de sus discípulos (particularmente las obras corales compuestas por Lajos Bárdos). Cada grupo coral significó un nuevo centro de cultura musical húngara.

Muchas de las composiciones corales de Bartók también fueron concebidas como piezas para la enseñanza, pero la mayoría de sus composiciones pedagógicas tienen carácter instrumental. Son únicos en la literatura pedagógica instrumental sus *Cuarenta y cuatro dúos* para

violines, y la colección de piezas para piano (*Para niños* en cuatro volúmenes, y *Microcosmos* en seis volúmenes). Al igual que Kodály, Bartók también fundó una auténtica escuela. Ambos compositores demostraron a los compositores húngaros que el escribir para niños no era tarea degradante y secundaria, y que una composición breve, simple y fácilmente ejecutable, podía ser tan magistral como una larga y complicada.

Bartók y Kodály han puesto la música folklórica húngara en el centro de todas sus actividades artísticas, científicas y pedagógicas, logrando así una apertura en la música húngara y no una restricción: la abrieron hacia el pasado húngaro y hacia su futuro, la abrieron hacia Asia y Europa. La música húngara, enriquecida de la tradición folklórica, fue aun más apreciada en el mundo de la música europea, logrando una importancia también en la vida social húngara.

El objetivo de crear la *cultura musical* húngara, conectando la música húngara con las principales tendencias de la música internacional, no son sino las dos caras de la misma moneda.

ERZSÉBET SZŐNYI

EL SOLFEO EN LA EDUCACIÓN MUSICAL

En una alocución dirigida a los estudiantes de la Academia de Música de Budapest con motivo de la clausura de un año académico, Zoltán Kodály aprovechó la ocasión para definir lo que él entendía por un buen músico. Su punto de partida estuvo basado en un escrito de Robert Schumann de hace unos cien años, que lleva por título *Máximas musicales para el hogar y la vida*, y del que extrajo algunos pasajes: "El desarrollo del oído musical es absolutamente esencial... Es necesario practicar, aprender y reconocer las notas y las tonalidades tan pronto como sea posible. Por muy débil que sea vuestra voz, debéis intentar cantar música escrita sin la ayuda de ningún instrumento, esto agudizará vuestro oído. También debéis intentar aprender la lectura musical... Cantad mucho en grupos corales, y no temáis escoger las partes más difíciles. Esto os hará mejores músicos todavía... Escuchad atentamente canciones folklóricas, son una fuente de melodías maravillosas y a través de ellas, podréis llegar a conocer el carácter peculiar de muchos pueblos... Practicad la lectura en claves antiguas, ya que sin ellas, muchos tesoros musicales del pasado serían inaccesibles para vosotros."

Durante su disertación Zoltán Kodály comentó extensamente estos consejos, resumiendo así los principios de la enseñanza del solfeo en Hungría. Según Kodály, un buen músico es quien tiene estas cuatro cualidades fundamentales: 1. un oído entrenado, 2. una mente entrenada, 3. una sensibilidad entrenada, y 4. unas manos entrenadas. Estas cuatro cualidades necesitan desarrollarse simultáneamente y mantener un constante equilibrio. De otra forma, al haber diferencias de desarrollo entre ellas, siempre surgirán dificultades. El desarrollo de las dos primeras (oído e inteligencia) se logra por medio del solfeo, complementado por el estudio de la armonía y de la forma.

Estos principios se han aplicado cada vez más rigurosamente en la educación musical en Hungría durante las últimas décadas. La formación del oído es tan importante para un niño como aprender a tocar un instrumento. Su educación musical completa debe estar basada en un equilibrio entre estos dos factores.

DESARROLLO DE LA ENSEÑANZA DE SOLFEO Y SUS PRINCIPIOS BASICOS

Los primeros escritos sobre la lectura y escritura musical, editados por Antal Molnár, empezaron a aparecer en las primeras décadas del siglo XX, se trataba de colecciones de cánones, selecciones de breves fragmentos de música para leer a primera vista y manuales que contenían canciones folklóricas ocasionales (*Manual de solfeo* I—III, *Colección de cánones*, Budapest, 1928), trazando así un camino para la enseñanza del solfeo. Pero solamente cuando Hungría hubo descubierto su música propia, se pudo iniciar una educación musical sobre nuevas bases. Fue necesario, primero que las canciones folklóricas húngaras recogidas por Bartók y Kodály fueran adaptadas y "difundidas" para poder llegar a insertarse en la corriente musical húngara. Este nuevo tipo de educación, además de enseñar la destreza instrumental, exige un mayor grado de agudeza auditiva y una interpretación musical consciente.

Los métodos que actualmente se utilizan en la enseñanza del solfeo, se derivan del método de canto que se usaba en las escuelas y que alcanzó gran impulso en los años treinta. El doctor György Kerényi y Benjámin Rajeczky publicaron, en 1940, un conjunto de ejemplos y textos bajo el título de *Escuela de canto* en el que se emplea el solfeo relativo como complemento al libro de canciones titulado *El ABC del canto* [Magyar kórus], del cual ellos mismos son autores, publicado en 1938. En la *Enseñanza sistemática del canto* de Jenő Ádám (Turul, Budapest, 1944) aparecen los principios fundamentales que forman la parte básica del libro de Zoltán Kodály *Colección de cantos escolares* I—II (Budapest, 1943). Las bases del método las constituyen las canciones húngaras folklóricas, ya que éstas son el lenguaje musical materno de los niños húngaros: el método se enseña por medio del solfeo relativo. Unos años más tarde, el solfeo introducido como complemento de la enseñanza instrumental recibió un nuevo contenido. El libro de Vera J. Irsai titulado *Curso de introducción musical* (Cserépfalvi, Budapest, 1947), nos presenta la primera evidencia de este cambio. Después de 1945, se ha incorporado al sistema de enseñanza un año preparatorio dedicado al entrenamiento auditivo. Este año precede a la enseñanza instrumental, consiguiéndose con él una base

más sólida de solfeo y una condición más propicia para desarrollar las aptitudes del niño en el aprendizaje de un instrumento. Las características fundamentales del sistema se aprecian claramente en *Métodos de lectura a primera vista y notación* I—III de Erzsébet Szőnyi (Zeneműkiadó, Budapest, 1953) y en algunos otros libros de ejercicios y de metodología. En el sistema húngaro de enseñanza del solfeo se utilizan las letras y los signos del sistema *Tonic-sol-fa* de John Curwen, el principio del *do movil* de Jean Weber, el sistema de E. I. M. Chevé que utiliza los números árabes para indicar los grados de la escala (método Galin-Chevé, París), así como algunos ejemplos prácticos tomados de *Tonikado-Lehre* de Fritz Jöde y Agnes Hundoegger. Todos estos elementos se adaptaron a la música folklórica húngara bajo la iniciativa de Zoltán Kodály y seguida por otros destacados músicos húngaros quienes los desarrollaron y aportaron iniciativas de variada significación y originalidad, para llegar a configurar la espina dorsal de la enseñanza musical en Hungría.

Se utilizan las sílabas de solfeo adoptadas por Guido de Arezzo: *do, re, mi, fa, so, la, ti.* (*Ti* se usa en vez de *si*, para evitar confusiones entre *so* y *si*.) También se omite la última letra del *so*, de modo que todas las notas terminen en una vocal y puedan ser cantadas de forma continuada.

En la práctica de la enseñanza, se utilizan solamente las consonantes iniciales: d-r-m-f-s-l-t.

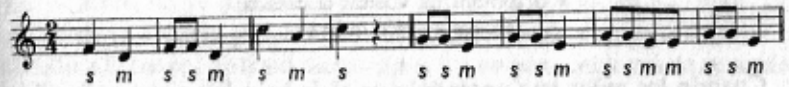
A partir del *do* agudo hacia arriba, se coloca un apóstrofo en la parte superior del lado derecho de la letra. En las letras a partir del *ti* grave, se pone una coma: *s, l, t, d r m f s l t d' r' m'*.

Estas letras no se usan en el solfeo con el sentido normal absoluto, sino considerando el *do* como nota inicial de todas las escalas mayores. La altura absoluta está determinada por las letras mayúsculas: C, D, E, F, G, A, B, etc. Las denominaciones del solfeo indican la posición funcional de los sonidos que es idéntica y relativa en todas las claves, de ahí, el término "solfeo relativo".

Antes de que este método se introdujese en nuestra enseñanza musical, las notas se describían alfabéticamente y de acuerdo con su sonido absoluto. Actualmente todos los niños comienzan a leer música a primera vista con el sistema de "solfeo relativo" y solamente asocian la imagen gráfica de las notas con las letras del alfabeto cuando ya han dominado el canto en solfeo relativo. Estos nombres para el solfeo, utilizados en Hungría, sirven, al mismo tiempo, para expresar relación de intervalos, grado de la escala y tonalidad. El niño, cuando solfea, no sólo ve la nota delante de él, sino conoce su función y también la define. Mirará la armadura de la tonalidad

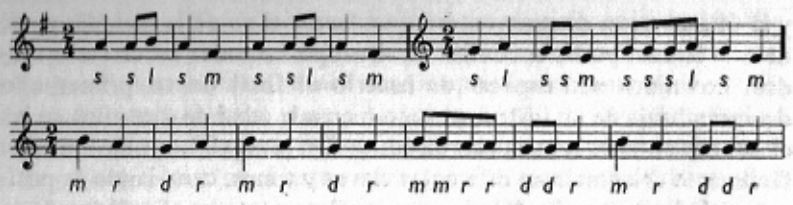
y la última nota, después tendrá que buscar el *do* de la melodía para, de esta forma, poder encontrar su situación en todas las claves o modos. Los niños son capaces de hacerlo al final de su primer año de aprendizaje de un instrumento, o bien a la edad de diez años en las clases de canto de las escuelas de educación general. Los niños pueden fácilmente orientarse en diferentes claves y tonos, cambiando la posición del *do*. Zoltán Kodály lo expone claramente en el prólogo de su *Bicinia Hungarica* I*: "Con este entrenamiento preliminar, los alumnos pueden leer a primera vista fácil y rápidamente y no se sorprenden de los diferentes nombres de las distintas posiciones del *do*. También una persona tiene un nombre y un apellido; *Do*-C y *Do*-F, definen a una nota como, pongamos por ejemplo, un nombre y un apellido definen a Sancho Panza. C o *Do*, dichos separadamente es lo mismo que decir solamente Sancho o Panza".

El aprendizaje, o toma de conciencia de las notas, durante el período preliminar de la enseñanza y también en las clases de canto, empieza con la tercera menor descendente, intervalo que figura con más frecuencia en el canto espontáneo de los niños y en las canciones infantiles.

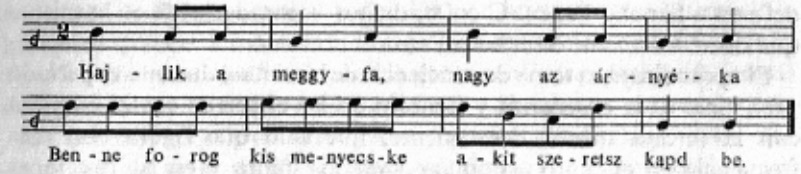


Esta es la forma más común de la melodía primitiva y tradicional que se da en las canciones infantiles. Se puede encontrar indistintamente en Oriente y Occidente, lo mismo que se encuentra el pentacordo y el hexacordo mayor. La tercera menor es un punto de partida mucho más musical que la escala, la cual realmente no es más que una superestructura de segundas. El ritmo ♩ ♫ (ta, titi) (es decir, negra y corchea), se introduce al mismo tiempo que *sol-mi* marcando el paso con un ritmo regular; tomando el tiempo del pulso y medio pulso como unidad de medida, conseguiremos que el niño se familiarice gradualmente con el ritmo musical. Esto será todo lo que los niños estudien en el primer y segundo año, incluso los más dotados, los que asisten a las escuelas primarias especiales de música, comenzarán sus estudios de la misma forma. A la tercera menor *(s-m)* se le añade *la*, después *r-d*, y de esta forma los niños llegan a dominar las notas de la escala pentatónica, tan característica en las canciones folklóricas húngaras.

* Zoltán Kodály: *Bicinia Hungarica* I. Magyar Kórus, Budapest, 1937. © Boosey and Hawkes, London.



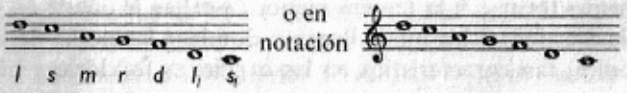
He aquí una canción folklórica húngara, tal como aparece en el libro de primer año de canto, en clave de sol; la letra *d* indica la posición del *do*, la cifra 2, representa el compás $\frac{2}{4}$:



(Se inclina el guindo,/
grande es su sombra,/
a la sombra da vueltas la casada,/
escoge a quién quieras.)

Cuando los niños han aprendido ya el *la* bajo la pauta, se familiarizan con canciones pentatónicas que terminan en *la*. El ejemplo que sigue, solamente tiene las letras del solfeo, con los signos rítmicos sobre ellas:

El penúltimo compás de esta canción muestra la característica del cambio modal, por medio del cual el *sol* actúa como nota antecedente del *la* bajo. El sistema tonal se ha extendido ahora hasta: *l-s-m-r-d-l,-s,* en solfeo relativo:



Una vez que los niños tienen en su mente la escala pentatónica completa, aprendida a través de canciones infantiles y canciones

folklóricas, podemos decir que han llegado a dominar su lenguaje musical materno.

El *fa* y el *ti (si)*, característicos del pentacordo o hexacordo mayor o menor, aparecen en numerosas canciones infantiles. Los niños los aprenden de oído en los comienzos de la enseñanza, pero sólo los llegan a usar conscientemente cuando aprenden las notas de la escala pentatónica.

La instrucción en el ritmo se lleva a cabo de manera gradual y paralelamente al aprendizaje de las notas, claves y fraseo. En la escuela primaria, cuyo plan de estudios contempla las facultades del común de los niños no se puede progresar tan rápido como en las clases de solfeo de la escuela primaria de música, donde se avanza más rápido debido a la mayor aptitud de los niños y a su conocimiento de acuerdo con la enseñanza instrumental. En relación con el desarrollo musical del niño es importante considerar este hecho, aunque en ciertos aspectos pueda ser oportuno mantener intactas ciertas disciplinas características del solfeo (entonación, escritura, lectura a primera vista, canto coral, análisis etc.). Todo ello se fusiona con la experiencia instrumental del niño y se combina con ella para dar como resultado una formación musical completa.

CONTENIDO DE LA ENSEÑANZA DE SOLFEO

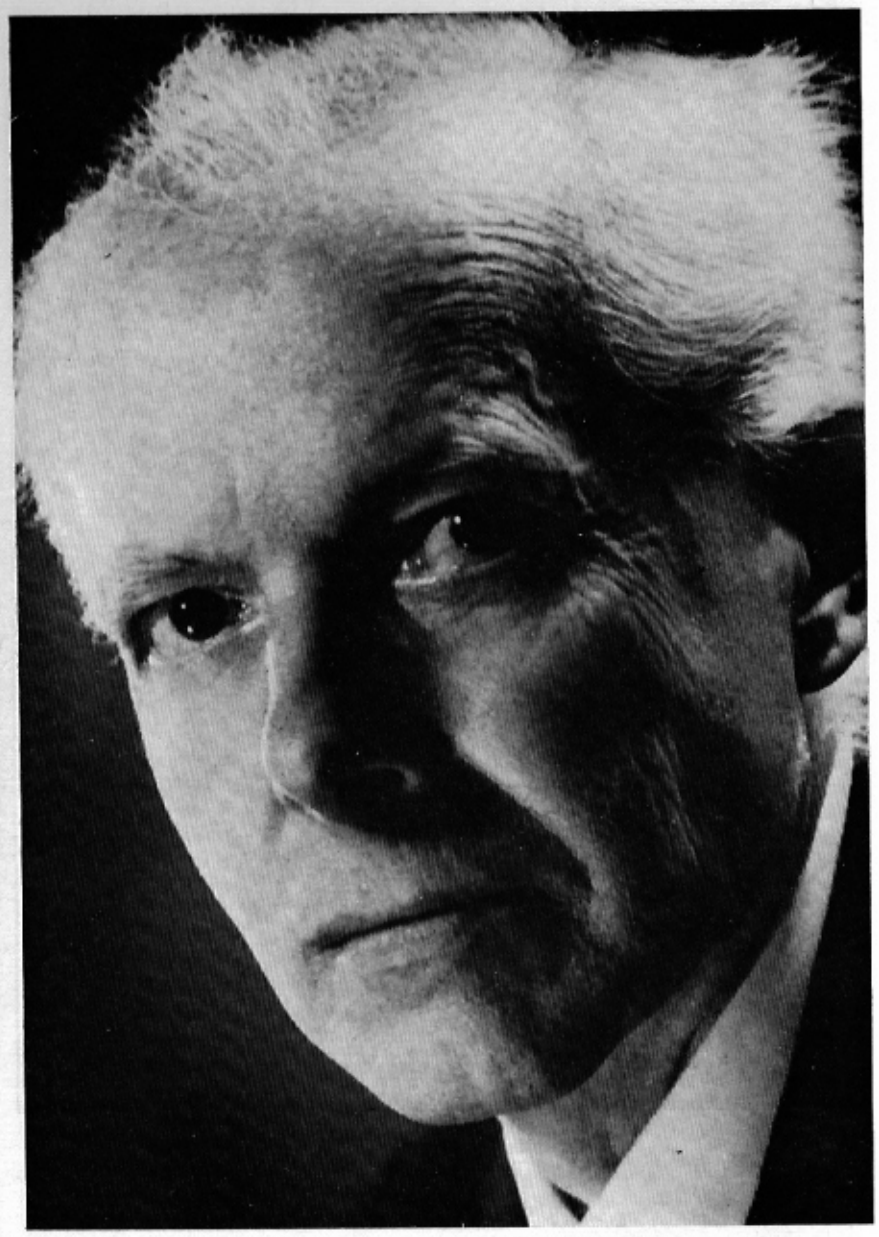
¿En qué consiste la enseñanza del solfeo? Examinaremos su contenido elemento por elemento, considerando cada uno de ellos desde el primero hasta el último nivel. Solamente así podremos estudiar el material de enseñanza desde el punto de vista de una diferencia cuantitativa.

Solfeo, *solfeggio* o *solfège* son los nombres, en español, italiano y francés respectivamente con los que se designa al método de entrenamiento auditivo y de lectura a primera vista en el cual la nota de una melodía tiene el mismo nombre con que se la canta. (El sistema

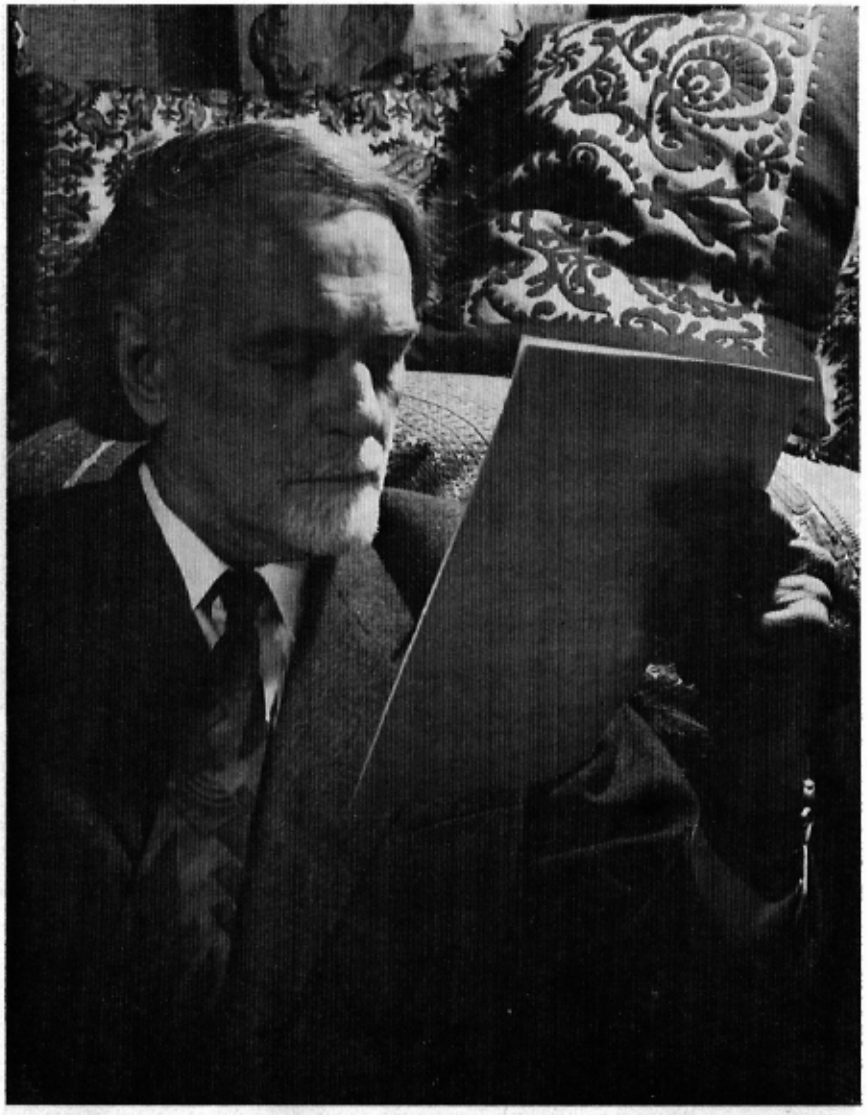
inglés de notación y lectura, iniciado por J. S. Curwen en 1840, fue denominado *Tonic Sol-fa.*)

En el sistema húngaro, el solfeo comprende modos de práctica muy complejos y el desarrollo de distintas disposiciones naturales. Se insiste principalmente en el canto a primera vista, el dictado, y la lectura y escritura de la música. Estas materias incluyen, en idéntica proporción, selecciones de música folklórica y música culta, ejercicios expresamente escritos, así como también muchos ejemplos de polifonía vocal. Los ejercicios de formación del oído del solfeo comprenden ejercicios de ritmo y melodía en forma progresiva. La improvisación, bien sea en el ritmo, melodía o armonía, juega un papel muy importante en la instrucción y a los niños se les motiva para que actúen individualmente, lo que sirve, en parte, como una preparación para el estudio de la armonía y supone un estudio más profundo y una práctica más intensa de la teoría de la música. Pero la enseñanza del solfeo comprende también la transposición y la lectura de partituras, usando en ambos casos un instrumento además del canto (esto abarca la interpretación de composiciones polifónicas al piano, cantadas a una o más voces, tocar o cantar la transposición de la melodía escrita al dictado, etc.). El estudio de los elementos básicos de la forma se efectúa en el curso preparatorio (repetición, espejo, pregunta y respuesta, número de frases, etc.). En los siguientes cursos, el análisis de las canciones folklóricas inicia gradualmente a los niños en los esquemas de las formas clásicas, para después empezar a estudiar las mismas formas en la música culta, simultáneamente con la música instrumental. En las escuelas de música de enseñanza secundaria esto se lleva a cabo durante el desarrollo de las clases de armonía.

La enseñanza de las canciones "de oído", es la base de toda pericia musical, por tanto tenemos que detenernos ahora un momento sobre ella aunque más tarde volveremos a ocuparnos más detenidamente del asunto. A los niños no se les inicia en un nuevo elemento básico musical hasta que éste no ha sido aprendido de oído en una canción después de escucharla varias veces. El nuevo elemento debe ser deducido de una canción ya conocida por los niños en donde lo han sentido vivamente; después, el profesor le da nombre y lo practica con ellos. En el primer nivel de la enseñanza, el profesor deberá cantar la canción varias veces hasta que los niños puedan repetirla con él. La canción se interpreta con todo tipo de gestos y juegos que puedan asociarse a ella. A continuación damos un ejemplo de una de las canciones que los niños utilizan en estas ocasiones:



1. Béla Bartók
(Foto MTI)



2. Zoltán Kodály
(Foto MTI)

3. Felicitación de cumpleaños de Zoltán Kodály
Una de las obras más frecuentemente interpretadas en las escuelas primarias
Kodály, Coros para niños y voces femeninas

4. Parte de la composición coral "Noches en la Montaña" de Zoltán Kodály

Kodály, Coros para niños y voces femeninas

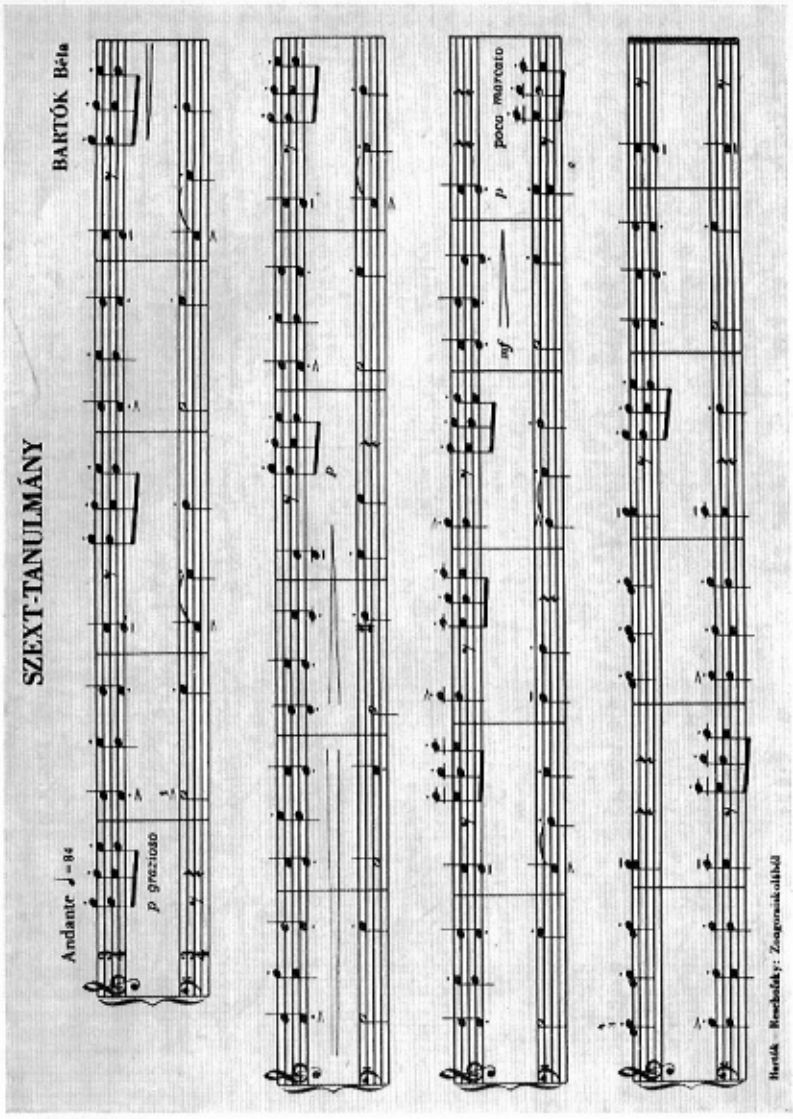
© *Boosey and Hawkes*

5. Transcripción de una canción folklórica por Endre Szervánszky y Pieza para piano de Béla Bartók

Erna Czövek, Libro de texto para piano, Tomo I

6. Piezas para piano de Pál Járdányi y Endre Szervánszky

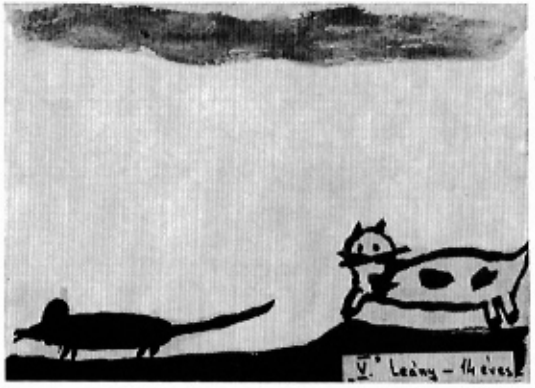
Erna Czövek, Libro de texto para piano, Tomo III



7. Estudio sobre las Sextas de Béla Bartók
Erna Cövek, Libro de texto para piano, Tomo III

Test que examina la aptitud para el dibujo

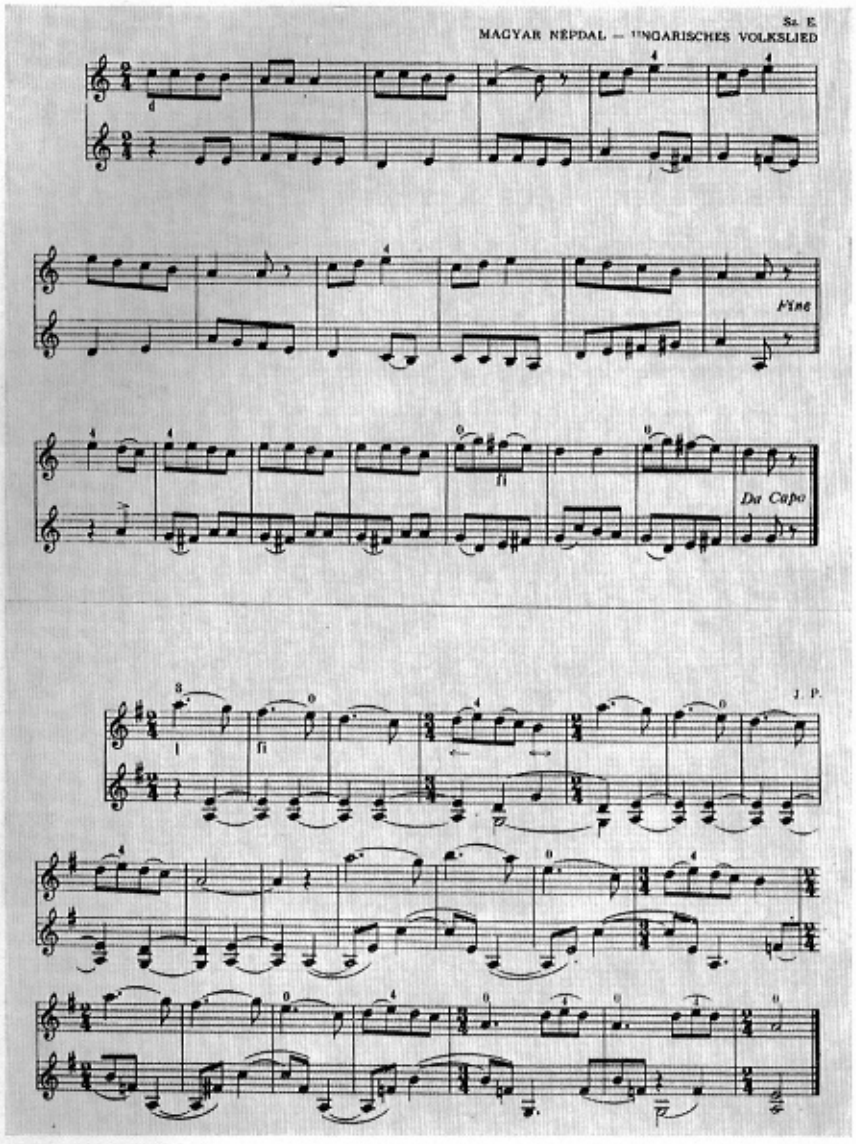
8. Pintura del sujeto "C"
9. Pintura del sujeto "D"
10. Pintura del sujeto control "I".



11. Pintura del sujeto "E"
12. Pintura del sujeto "F"
13. Pintura del sujeto control "V"

14. Transcripciones de canciones de los siglos XVI y XIII por Pál Járdányi y Pieza para violín de Endre Szervánszky

Sándor, Járdányi, Szervánszky, Método para violín



15. Transcripción de una canción folklórica por Endre Szervánszky y Pieza para violín de Pál Járdányi

Sándor, Járdányi, Szervánszky, Método para violín

16. Estudio para violín de Pál Járdányi

Sándor, Járdányi, Szervánszky, Método para violín, Tomo II

17. Imre Mezö: Estudio para dos violines
Dénes, Lányi, Mezö, Skultéty, Método para violín, Tomos III—IV

18. Piezas para violonchelo de Béla Bartók, Joseph Haydn y Zoltán Kodály
Antal Friss, Método para violonchelo, Tomo I

19. Ejercicios de Rudolf Maros y Rezső Sugár
Antal Friss, Método para violonchelo, Tomo I

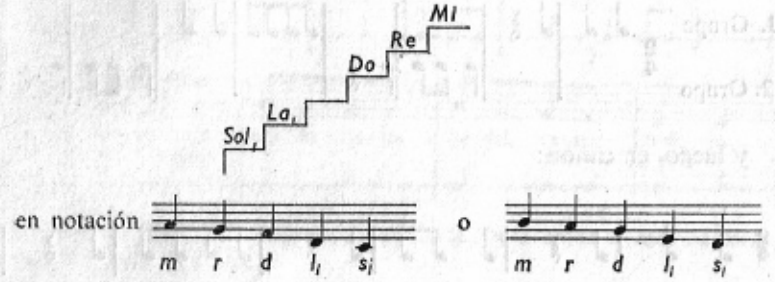
(He aquí el anillo de oro, / el tuyo es anillo de plata, / aquí está sonando, / aquí está resonando, / ¡dámelo!)

Si la melodía es más difícil se debe enseñar por fragmentos:

(Se conoce el porquerizo / por su gallardo andar, / por sus abarcas enhebradas, / por la correa de su morral.)

Primero el profesor canta la canción completa, después la repite hasta la señal * y la hace repetir a los niños; después, continúa con la segunda parte de la misma forma. Finalmente, canta la canción otra vez o se la hace cantar a los niños. Las canciones aprendidas de oído sirven como transición para la lectura musical. Los niños intentan escribir en solfeo la canción que han aprendido de oído. La canción que mencionamos anteriormente, se representaría así:

Si los niños no han aprendido todavía el *sol* bajo, no cantarán los dos últimos compases en solfeo, sino que solamente los tararearán, tomando conciencia de que la nueva nota suena más baja o más alta que la anterior. El profesor denominará la nota *sol* bajo la pauta *(s,)* y hará la correspondiente señal de fonomimia. También deberá escribirla en la pizarra con letra y después colocarla en la escala.

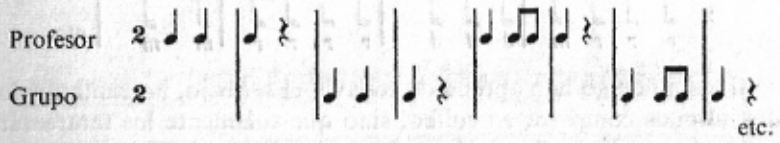


Se harán ejercicios improvisando con la nueva nota:

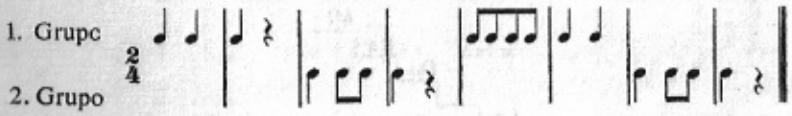
y finalmente se cantará la canción entera aprendida en solfeo:

El primer elemento básico que debe ser enseñado es el ritmo. La primera toma de conciencia musical del niño se alcanza por medio del pulso rítmico, el paso, palmadas, y a partir de ahí, la idea del ritmo regular. Los niños adquieren conciencia del ritmo concentrándose en los elementos rítmicos de una canción que hayan aprendido de oído, reconociendo su pulsación regular y reproduciéndola por medio de movimientos, por ejemplo andando o dando palmadas. Los niños siguen el compás caminando o dando palmadas, y más tarde marcan el ritmo cuando cantan. Esta última fase los hace conscientes de los tiempos del compás y con la ayuda de las canciones ya aprendidas llegan a conocer el silencio de negra.

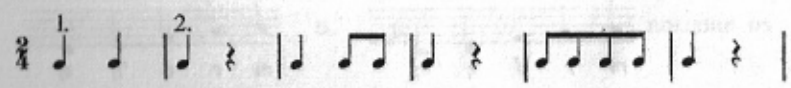
Seguidamente se exponen otros procedimientos para estudiar el ritmo dentro de los límites dados:



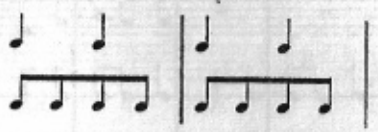
o el ejercicio siguiente escrito en la pizarra y en los cuadernos de los niños:



y luego, en canon:

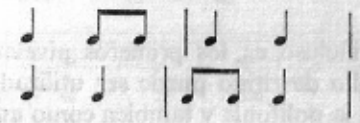


o en un canon improvisado, cuando el profesor inicia el ejercicio y los alumnos dan palmadas inmediatamente después de un compás, como se indica arriba, pero de memoria. Una secuencia difícil necesita ser expresada en la fórmula rítmica más simple, para así, partiendo de ella, llegar a formas más complejas:



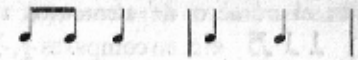
Son los modelos básicos.

En su forma compleja:

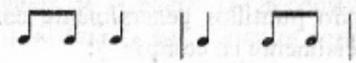


y

en la más sencilla



con sus corcheas abiertas es ya más difícil, siendo lo más complicado el terminar con un par de corcheas no acentuadas:



En los niveles elementales, cuando los niños están ya familiarizados con estos modelos, sus ejercicios rítmicos, improvisaciones y ostinatos, pueden ser hechos simple y naturalmente. Estos sencillos elementos rítmicos se pueden usar como ostinatos de una canción ya conocida, bien sea dando palmadas o tocando en un tambor como acompañamiento de la canción:

(Mantilla de seda azul, / floqueada con verde, / bella Julita de ojos de mora, / ¡baila como si fueras ángel!)

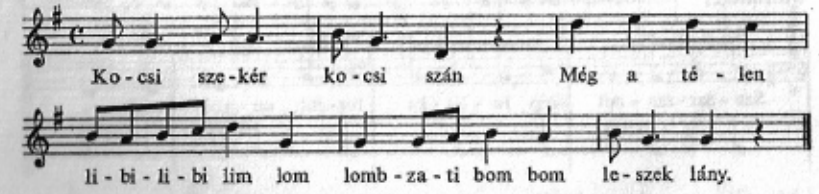
Si un grupo (o solamente un niño) marca con los pies, o dando palmadas, la primera nota de cada compás, el ejercicio de tres partes se puede escribir como sigue:

De esta forma, incluso en los primeros niveles de enseñanza, el ejercicio más sencillo de ritmo puede ser utilizado para desarrollar un buen oído, para la polifonía y también como una base de entrenamiento para múltiples ritmos.

Conforme aumenta el número de elementos rítmicos conocidos ♩ ♪♪ ♩ ♪ (síncopa) ♩. ♩. ♬ etc. en compases $\frac{4}{4}$, $\frac{3}{4}$, $\frac{6}{8}$, etc. tendremos mayores oportunidades para variar los ejercicios. Mencionaremos algunos ejemplos.

Las canciones folklóricas húngaras tienen un ritmo característico ♩. ♪ o ♪♩. utilizando puntillos generalmente combinados de la siguiente forma, especialmente en compás $\frac{4}{4}$:

Este cambio sigue la entonación del texto y se le conoce con el nombre de "ritmo flexible". Nos es difícil reconocerlo, ya que es una característica natural de la entonación del lenguaje y ya se ha grabado en la mente de los niños al haberlo aprendido en la canción:



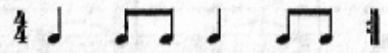
(Coche, carro, trineo, / que sólo en este invierno / tra, la, la, la la, la, la, / seguiré soltera.)

O en otra canción:

(Desde arriba sopla el viento del otoño, / murmuran las hojas en el árbol, / ¿vaya, mi amor, dónde fuiste? / Dos noches ha que no has venido.)

Cuando los niños aprenden a cantar una canción de oído, aprenden la fórmula rítmica marcando el paso o bien dando palmadas, continuamente, al ritmo regular de la negra. De la comparación de estos dos últimos se obtienen fácilmente las siguientes combinaciones:

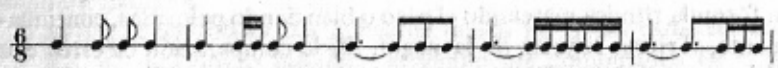
La repetición constante de un acompañamiento de ostinato, puede ayudar a producir un canto más ajustado.



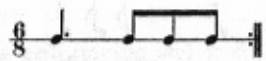
Si tomamos un ejemplo al azar para practicar el compás $\frac{6}{8}$, lo debemos relacionar con una canción ya conocida:

(La flor que mi querido me ha dado / no se ha marchitado aún y él ya me abandonó. / ¡Ay, ay, ay, ay!) Por causa de una mujer, / que le castigue el Señor de los Cielos, / ¡Ay, ay, ay, ay!)

Podemos tomar ejemplos de una fórmula rítmica a medida que van teniendo lugar en compases individuales de $\frac{6}{8}$, e improvisar, partiendo de ellos, un ejercicio rítmico utilizando las palmadas o las percusiones de tambor, o también escribiéndolo en la pizarra:

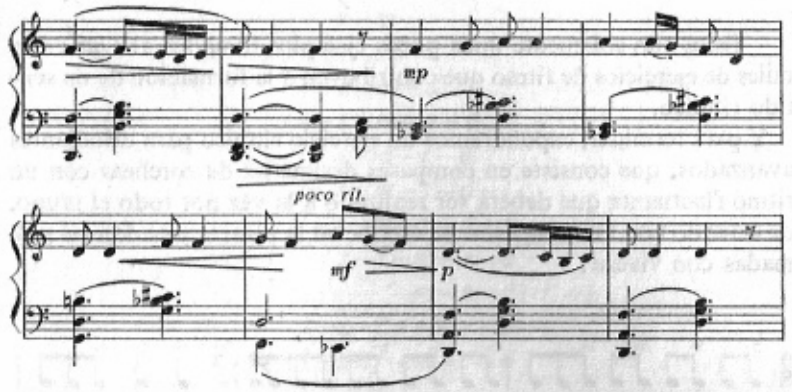


También podemos vincular la anterior canción con el ostinato que sigue, el cual complementará de forma efectiva su ritmo:



Y finalmente se puede tocar el siguiente fragmento de las *Quince canciones campesinas húngaras** para piano, de Béla Bartók, acompañando a un grupo de alumnos:

* © Universal Edition, Wien, 1920.



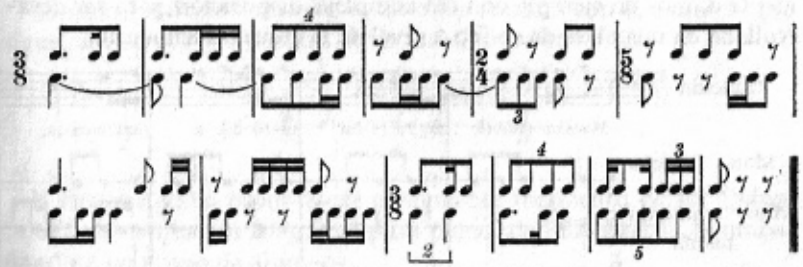
Todos estos ejercicios se pueden llevar a cabo en grupos, pero desde el primer nivel, a cada niño se le da una misión polifónica para que la ejecute individualmente. Durante el primer año, el niño debe percutir los tiempos de la canción que canta simultáneamente, crear un ostinato para la misma canción, y marcar el ritmo de la canción ya sea con palmadas o con los pies (mientras entona en silencio la melodía), acompañar con palmadas el ritmo de la canción mientras marca el paso regularmente (sin cantar), etc. En un nivel superior, puede desarrollar dos partes rítmicas diferentes, percutidas con cada mano, izquierda y derecha (palma o punta del lápiz), marcando los tiempos con los pies y cantando la canción simultáneamente, o bien haciendo una parte de un ejercicio a dos o tres partes o un canon. Seguidamente damos un ejemplo con esa compleja disposición para ser desarrollada en una clase de solfeo a nivel de la escuela secundaria.

(El gatito tiene cuatro patas, / la quinta es su cola / y así se fue a Moldavia, / al país de Moldavia.)

Estos son solamente unos pocos ejemplos tomados al azar entre miles de ejercicios de ritmo que contribuyen a la formación de un sentido rítmico.

Y para terminar, expondremos un ejercicio rítmico para estudiantes avanzados, que consiste en compases desiguales de corcheas con un ritmo fluctuante que deberá ser realizado a la vez por todo el grupo, de acuerdo con los compases. Se escribe en la pizarra y se dan las palmadas con viveza:

o en versiones para pocas voces, interpretadas por dos grupos o por un alumno y el grupo:



El método auditivo sirve también para enseñar los elementos melódicos de la música. Al conocimiento de los sonidos, le sigue el de las escalas, primero la pentatónica y después la heptatónica; los intervalos se estudian al mismo tiempo, interpretándolos primero consecutivamente y después simultáneamente. A esto le siguen los acordes cuya práctica pueden proporcionar una base auditiva para la armonía.

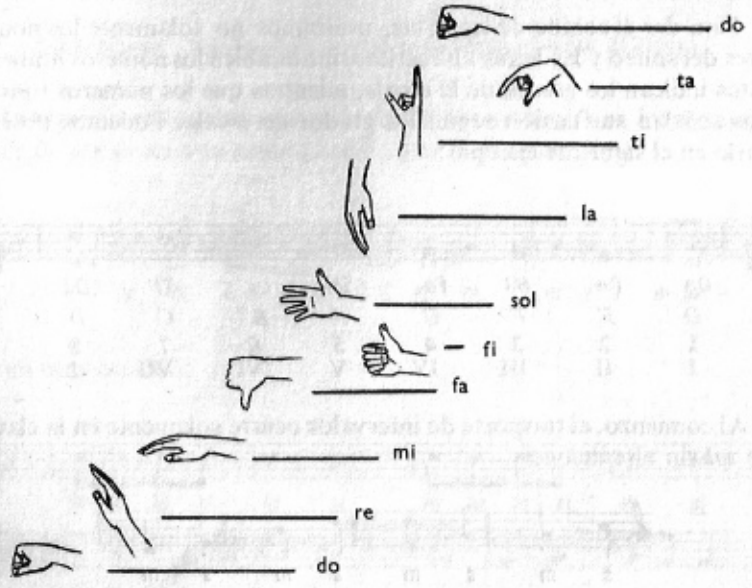
He aquí el orden que se sigue en el solfeo relativo para la enseñanza de notas e intervalos:

Orden de núcleos melódicos

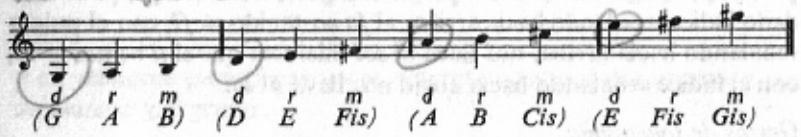
$s-m$
$s-m-d$
$l-s-m-d$
$l-s-m-r-d$
$d'-l-s-m-r-d$
$l-s-m-r-d-l_1$
$l-s-m-r-d-l_1-s_1$
$s-f-m-r-d$
$m-r-d-t_1-l_1$
$l-s-f-m-r-d-t_1-l_1$
$d_1-t-l-s-f-m-r-d$

Cada línea de sonidos representada más arriba, son las notas de una canción. Los niños perciben, aprenden y practican un nuevo sonido a base de una canción ya conocida. La primera escritura musical de los niños se realiza con las letras iniciales de los nombres de las notas en el solfeo, y al mismo tiempo se utilizan las señales fonomímicas de la mano de Jöde, aunque con alguna modificación: la señal de la mano para *fa*, consiste en el dedo pulgar dirigido hacia abajo, para *ti*, el dedo índice señalando hacia arriba, el *fa* sostenido = *fi*, con el pulgar señalando hacia arriba, nos lleva al *sol* mientras que el *ti* bemol = *ta*, con el índice señalando hacia abajo nos lleva al *la*.

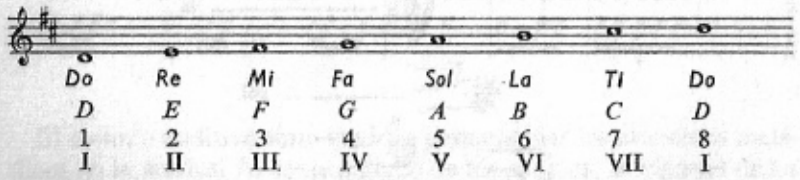
Gestos de fonomimia



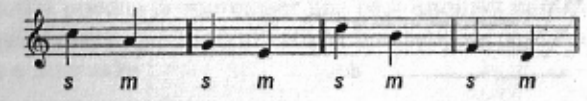
Cuando hayamos completado la serie de notas en el solfeo relativo, empezaremos a introducir los nombres absolutos del sonido, este nivel marca el comienzo de la música instrumental. Para los alumnos que estudien solamente canto, el aprendizaje continuará con el solfeo relativo. Tendrán que ser capaces de reconocer y denominar las escalas y notas, pero solamente para establecer el lugar del *do*. Los alumnos que aprendan a tocar un instrumento, relacionarán los nombres absolutos con los intervalos del solfeo relativo. La formación del oído conseguido por medio del solfeo relativo se puede adaptar a todos los instrumentos, de acuerdo a sus particularidades específicas. Por ejemplo: la nota final de la cuerda G del violín, se convierte en *do*. El niño cantará las notas *do*, *re*, *mi* y tocará las notas G, A, B, en el violín. El niño es capaz de hacer esto en todas las cuerdas, debido a que la concordancia del solfeo está ya firmemente arraigada en su mente desde el curso preparatorio. De esta forma el niño entiende la G, A, B, D, E, F sostenido; A, B, C sostenido; y E, F sostenido, G sostenido, desde la primera lección.



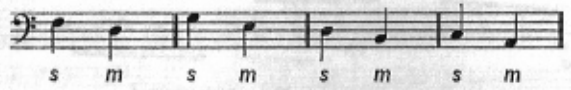
Para dar el sonido de las notas, utilizamos no solamente los nombres del solfeo y las letras alfabéticas sino también los números árabes: éstos indican los grados de la escala, mientras que los números romanos señalan su función según los grados de escala. Podemos observarlo en el siguiente ejemplo:



Al comienzo, el trasporte de intervalos ocurre solamente en la clave de *sol* sin alteraciones.



Lo mismo en la clave de *fa:*

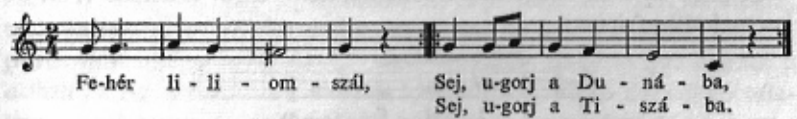


Más adelante, cuando el sistema tonal se amplía, la nueva nota puede ser colocada en su verdadera posición del pentagrama y se puede cantar su nombre, no solamente en solfeo sino también como letra o número.

Las alteraciones accidentales se inician luego que los niños hayan aprendido a formar la escala pentatónica, el pentacordo, el hexacordo, el menor diatónico y las escalas mayores. Estas alteraciones se enseñan primeramente en solfeo relativo y después con sus nombres absolutos. La nota alterada configura el pasaje característico primero:

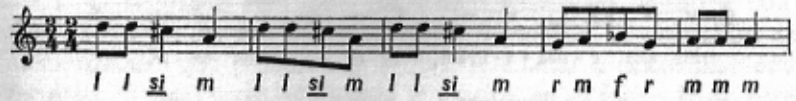
s-fi-s (comparar *d-t-d*).

Este motivo se da también en la música folklórica húngara:

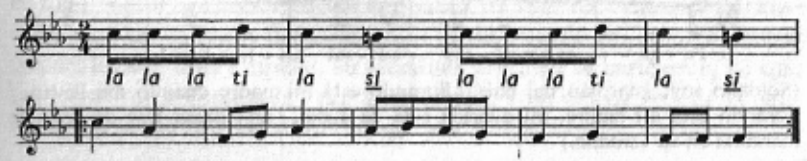


(Lirio blanco, / lirio blanco, / lánzate al Danubio, / lánzate al Tisza.)

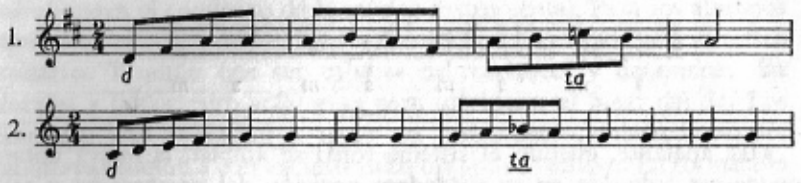
El séptimo grado alterado de la escala menor tiene una importante función armónica y se le puede reconocer fácilmente: *l-si-l.*



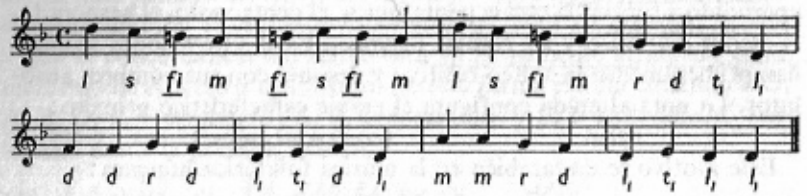
O en otra canción:



El giro mixolidio de la frase *s-l-ta-l-s* caracteriza el comienzo de las dos canciones siguientes:



Además de estas alteraciones accidentales en forma de notas auxiliares ocurren alteraciones en forma de notas de transición, especialmente en canciones dóricas como las siguientes:

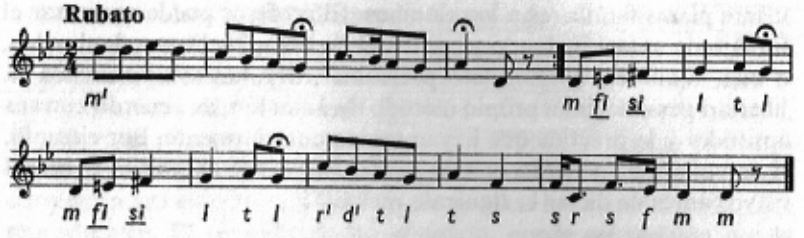


El paso *si-fa* se encuentra frecuentemente en la cadencia final de las melodías frigias:

forma del sistema tonal *(d'-t-l-si-f-m-r)* de la siguiente canción:

(Soldado soy, guardián del país, / llorando está mi madre cuando me llevan, / llorando está mi madre, mi querida está de duelo, / una negra flor de pena se marchita en su ventana.)

En las tonadas frigias, como en las melodías menores, *fa-sol* subidos medio tono (*fi-si* [♯*f* ♯*s*]), se pueden ver a menudo en la escala ascendente y los pasos diatónicos en la descendente:



Paralelamente con la práctica de alteraciones accidentales, podemos construir el círculo completo de quintas. Los nombres absolutos relacionados íntimamente con los del solfeo, sirven por una parte para indicar el tono real de las notas y por otra, con la ayuda del solfeo relativo, para reflejar su posición funcional real en una clave dada.

El solfeo relativo como medio de lectura a primera vista, desempeña una doble función en la enseñanza del solfeo; al principio ayuda a los niños a orientarse más rápidamente en el pentagrama y en las claves, mientras que a un nivel superior, en el caso de una canción modulada puede desempeñar también un papel analítico. El niño que conoce y utiliza en sus posiciones correctas los cambios del *do* del solfeo relativo, en el curso de una melodía modulada, entenderá también sus implicaciones armónicas. En estos casos, en la mente del niño surge la imagen de la melodía con su tono absoluto determinado por el nombre de sus notas, haciendo que el niño busque inmediatamente su tonalidad correspondiente, la lea y la cante en solfeo relativo. Este niño será tanto mejor músico cuanto más rápidamente logre desarrollar este complejo proceso.

Una de las partes más importantes de la enseñanza del solfeo, consiste en visualizar y escribir una melodía escuchada. Los ejercicios de memorización que preceden al dictado ayudarán a desarrollar esta facultad. Algunas veces, el dictado se escribe en su forma final, pero se insiste mucho en la memorización de secciones musicales. Al principio es un ejercicio de memorización, el dictado consiste simplemente en repetir delante del profesor algo que él ha cantado anteriormente: el niño repite secciones cortas solfeadas de una melodía o las transcribe de oído en letras del solfeo. Más tarde, cuando sus conocimientos musicales son más amplios, su escritura también se enriquece, ya que las letras son remplazadas por la notación, y en vez de repetir la canción, los niños la oyen mentalmente y la transcriben.

En general, todo dictado musical viene precedido por una repetición auditiva y un ejercicio memorizador a un nivel conveniente de ritmo y melodía. El trabajo propiamente de notación sólo se consigue realizarlo correctamente a base de repetición, por eso se utilizan solamente piezas familiares a los alumnos. El profesor puede comenzar el trabajo de notación dando ya sea 1. el registro, 2. el tono, 3. el pulso, o bien 4. sin dar ningún dato preliminar, dejando a los alumnos en libertad para elegir su propio método de notación, de acuerdo con sus aptitudes y la práctica que hayan tenido anteriormente. Por ejemplo, si actuamos de acuerdo con el punto 2., damos el acorde E bemol mayor antes de dictar la siguiente melodía:

Después empezamos a tocar el ejemplo:

F. Schubert

Si el profesor dicta una canción cantándola, puede no decir a los alumnos el nombre de la primera nota y los alumnos escribirán la canción (bien sea folklórica o culta) en un registro apropiado, tal como ellos lo sienten. En estos casos, el profesor sólo debe cantar la canción dos o tres veces. Si utilizamos un ejercicio especialmente escrito o bien una pieza instrumental más larga, con una o más partes, es aconsejable dictar fragmentos de cuatro compases o como lo exija la unidad de la pieza. La pieza completa se interpretará al comienzo y al final del dictado. Otro procedimiento es interpretar el ejercicio completo sin interrupción y en tiempo lento, para que los niños lo puedan escribir simultáneamente. Todavía hay otra forma de ejercitación que consiste en escribir de memoria el ejercicio, después de haberlo escuchado una o varias veces. Si el dictado es polifónico, el profesor puede cantar una parte, y tocar al piano las otras. Si hay tres partes, es aconsejable dictar la parte intermedia cantando con la voz. En tales dictados, se puede escribir la música en una disposición de partitura con tres pentagramas, y en un nivel más avanzado se podrá escribir cada parte en su clave adecuada.

Para evitar la monotonía en los dictados, los ejercicios cantados o interpretados al piano pueden ser remplazados a veces (valiéndose de grabadora) por un instrumento de cuerda o viento, o también por una pieza corta de música de cámara para solo, dúo o trío.

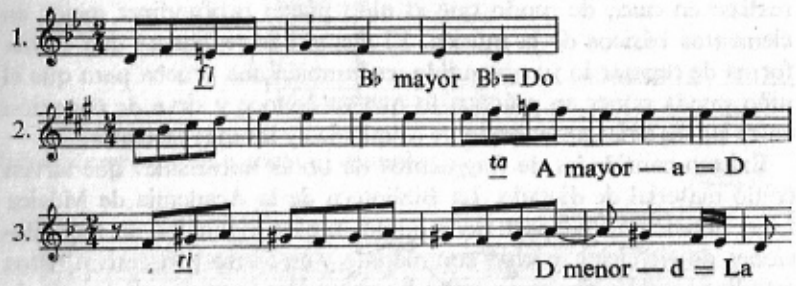
La corrección del dictado puede hacerse de varias formas: en la clase preparatoria y en los niveles inferiores, generalmente se hace al final de cada sección, pero más adelante, en las clases superiores la corrección tiene lugar cuando el dictado ha finalizado completamente. El niño que primero haya terminado y que lo haya hecho correctamente escribirá la solución en la pizarra; mientras tanto, los otros corregirán sus ejercicios, y los más avanzados los memorizarán y los reproducirán. El ejemplo, ya memorizado, puede ser seguido por la transposición del mismo o también se le puede dar como tarea para realizar en casa, de modo que el niño pueda profundizar mejor en elementos básicos de la música. El dictado es realmente una buena forma de repasar lo ya aprendido, es también una prueba para que el niño pueda poner en práctica lo que ya conoce y sirve de conexión entre las materias anteriormente asimiladas y las más recientes.

Existen cantidades de fragmentos de obras universales que sirven como material de dictado. La Biblioteca de la Academia de Música Liszt Ferenc de Budapest tiene innumerables manuales de recopilaciones de ejercicios, hechas con método y en forma progresiva. Estos estudios también figuran en nuestro programa pero la gran mayoría de los fragmentos dictados son selecciones de composiciones musicales. Estas composiciones están relacionadas orgánicamente con el material rítmico o melódico que se ha aprendido y al mismo tiempo amplían el conocimiento musical de los alumnos. Las fugas de Bach, los cánones de Brahms y el *Microcosmos* de Bartók, se utilizan en los dictados, pero también se dictan obras maestras de todas las épocas.

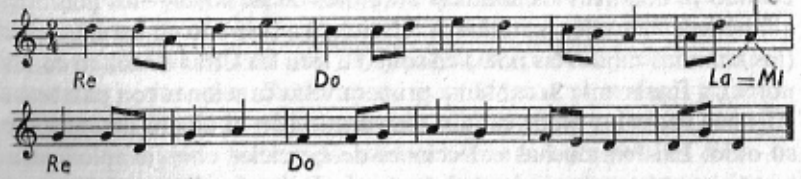
El canto a primera vista es otro elemento esencial en el aprendizaje del solfeo. Cada nivel de enseñanza tiene sus métodos característicos para este tipo de ejercicio de canto. 1. En el primer nivel, los niños empiezan a cantar partiendo de las letras del solfeo; 2. más adelante, cuando ya dominan los nombres absolutos de las notas —los nombres alfabéticos— los dos métodos se relacionan a menudo en los ejercicios (los alumnos cantan las notas en solfeo o leen las letras de solfeo como notas), y finalmente 3. cantan a primera vista canciones con palabras. Algunas veces los niños cantan tarareando con el objeto de entrenar su oído. Existen muchas colecciones de ejercicios con ejemplos para practicar todos estos métodos desde el nivel más elemental hasta el más alto. Más tarde se introducen como material de estudio selecciones musicales más difíciles. En los niveles superiores de escuelas

de música o en la Academia, se incluyen también oratorios y cantatas. Los alumnos pueden cantar algunas obras cíclicas en una serie completa de clases, ya sea —*a cappella*— con el profesor, o bien con un alumno, acompañados al piano.

Así como en los niveles elementales el objeto del canto a primera vista es siempre la práctica de algunos elementos básicos de la música o un conocimiento más amplio de ésta, en los niveles superiores se puede utilizar para complementar el estudio teórico o la musicología. La lectura a primera vista con solfeo relativo —cuando se conoce el sistema absoluto— es una ayuda importante en las melodías diatónicas; incluso cuando existen alteraciones, resulta sencillo cantar *fi*, *ta*, *ri*, etc. en el tono y con las alteraciones dadas.



La posición del *do* tiene que ser determinada siempre en relación con la clave y la nota final. En un nivel elemental y con pocas alteraciones, esto no presenta problema. De todas formas, no puede decirse que sea una tarea fácil utilizar este procedimiento para reflejar la llamada "estructura escalonada" (la quinta cambiada), tan característica en las canciones folklóricas húngaras. Es aquí donde los alumnos captan realmente la idea del *do* variable que cada vez será más necesario cuando se encuentran modulaciones incompletas en una canción, o modulaciones más extendidas.



El cambio del *do*, aquí tiene lugar en A o *la*, que en la segunda mitad de la canción se convierte en *mi*.

El siguiente ejemplo tomado de *33 ejercicios de dos partes* para dos voces, de Kodály*, nos muestra claramente el sentido del cambio de valor que representa el *do* variable. A pesar de su brevedad es un ejercicio avanzado y muestra cómo el canto en solfeo relativo, refleja inequívocamente la clave de la melodía.

En este tipo de canto solfeado, el sentido tonal no funcionará a no ser que quien canta "oiga" realmente la melodía, visualizándola en términos de notación absoluta, reconociendo las implicaciones armónicas de las notas y dándoles sus nombres en solfeo. Este proceso es aun más difícil cuando se canta a primera vista un ejercicio con cambios de tono. En este caso, los alumnos pueden descubrir por sí mismos hasta qué punto pueden ellos "intuir" y sentir la modulación.

Para concluir este análisis, debemos subrayar que el canto en solfeo relativo se utiliza incluso en los niveles elevados, pero dado que el solfeo sirve incluso a nivel elevado para expresar la tonalidad, no se usa para la lectura a primera vista de canciones atonales. En estos casos, se usa ya sea el tarareo, ya sea los nombres alfabéticos de las notas o las palabras. ¿Cuáles son los límites máximos de la tonalidad? Esta es una cuestión muy compleja a la que posiblemente se den soluciones un tanto temerarias, según los conocimientos que cada uno tenga en este campo. Por ejemplo: toda la obra vocal de Bartók, se adapta por sí misma muy fácilmente al solfeo, lo cual hace que también sea fácil cantar sus piezas corales a una voz con buena entonación. Incluso las

* Zoltán Kodály: *33 kétszólamú énekgyakorlat*. Zenemûkiadó, Budapest, 1954. © Boosey and Hawkes, London.

partes vocales de la *Cantata Profana* se pueden visualizar y cantar más fácilmente cuando los cantantes las leen en solfeo.

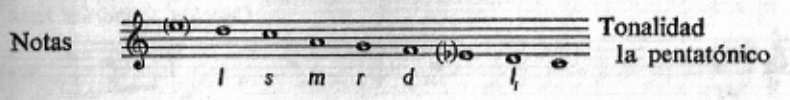
Veamos un coro de Bartók para voces iguales titulado *Canon* escrito en solfeo sin palabras ni marcas de expresión:

La canción folklórica juega un importante papel dentro del plan de estudios en lo que se refiere a lectura y escritura musical. Al mismo tiempo y gradualmente, se va adicionando a la música folklórica propia, la de otros países, de forma que un abundante material folklórico ayuda a los alumnos en el estudio y práctica de los diversos elementos básicos de música. Incluso en el nivel donde se practican las canciones

pentatónicas, hay un rico surtido de canciones folklóricas de pueblos fino-ugrios (mari o cheremis y chuvas). En el transcurso del estudio de la tonalidad, métrica y ritmo, también se inicia gradualmente a los niños en el estudio de las canciones populares de muchos países. De esta forma se realiza la idea de Schumann de conocer los diferentes países a través de sus canciones folklóricas.

Como ya se ha explicado, las canciones folklóricas húngaras usan además de la escala pentatónica escalas modales. La escala pentatónica aparece muy frecuentemente en las canciones de pueblos relacionados con los húngaros. En el volumen III *Música Pentatónica** de Zoltán Kodály hay 100 ejemplos de las canciones mari, y en el volumen IV, 140 canciones chuvas en notación normal. Seguidamente damos un ejemplo para ayudar al alumno a comparar las diferentes clases de escala pentatónica.

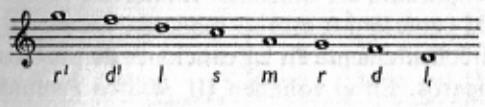
(Eh, mis dos gallinas del año pasado, tres de hace tres años, / si sabían que eran mías, ¿por qué las alimentaron? / Ea, rubia, ea, parda, ea, las tres, /¡ ni siquiera se me perdió el gallo, no tengo ningún daño!)



* Zoltán Kodály: *Ötfokú zene* III, IV (Zeneműkiadó, Budapest, 1948)

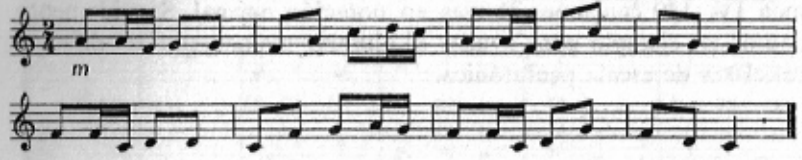
Canción folklórica mari

Notas



Tonalidad
la pentatónico

Canción folklórica chuvas

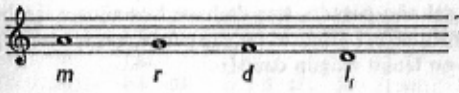


Notas

Tonalidad
so pentatónico

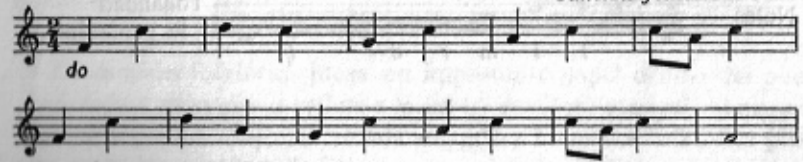
Canción folklórica india

Notas

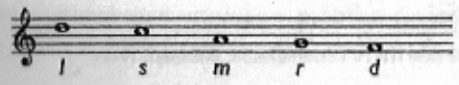


Tonalidad
la pentatónico

Canción folklórica rusa



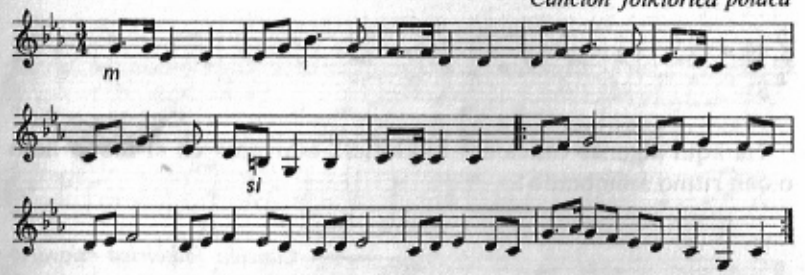
Notas



Tonalidad
do pentatónico

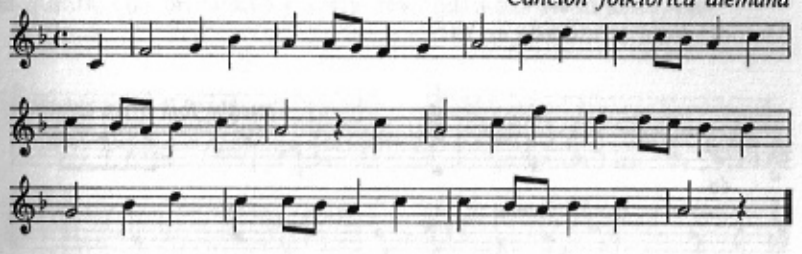
Cuando se hacen ejercicios de compases a tres por cuatro, se pueden usar las canciones folklóricas polacas:

Canción folklórica polaca



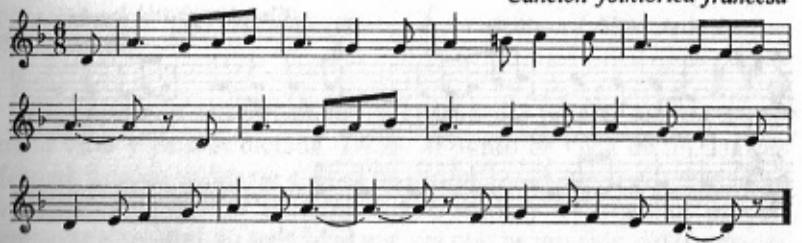
Entre las canciones folklóricas alemanas aparecen algunas con una estructura muy sencilla y compases incompletos:

Canción folklórica alemana



Melodías con compases incompletos, en $\frac{6}{8}$, muy ricas en pasajes modales se pueden encontrar entre las canciones folklóricas francesas:

Canción folklórica francesa



El folklore de Rumania es rico en melodías con escalas ornamentadas.

Canción folklórica rumana

He aquí algunas canciones folklóricas eslovacas en el modo lidio o con ritmo aminorado:

Canción folklórica eslovaca

Melodía lidia terminada en *fa:*

Canción folklórica eslovaca

Son características al folklore de Bulgaria y Grecia las canciones con número asimétrico de tiempos (5, 7, 9,).

Canción folklórica búlgara

Vivace, leggiero *Canción folklórica griega*

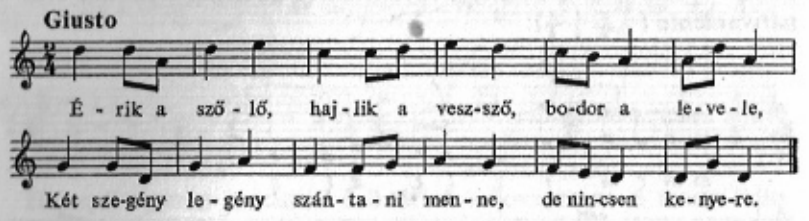
En las canciones húngaras hay varios ejemplos de compases (en donde la unidad es la corchea) cuyo número de tiempos cambia alternativamente ($\frac{3}{4}$ $\frac{2}{4}$ $\frac{4}{4}$ $\frac{3}{4}$):

En los primeros niveles, podemos utilizar también las canciones folklóricas para determinar algunos intervalos iniciales, tales como la quinta, cuarta, octava y sexta descendente o ascendente, etc.

(Gato, gato... / Calle de Gerencsér... / A be ce de... / Atravesaría yo... / Bajo la ribera...)

Las canciones folklóricas sirven igualmente para la lectura a primera vista y para el dictado. Desde el punto de vista de un análisis formal, pueden utilizarse en una fase primera, incluso para reconocer similitudes repetitivas y cambios de la frase, y los alumnos pueden empezar a analizar su tonalidad una vez que hayan sido determinadas la clave y la nota final. También forma parte de la enseñanza del solfeo la clasificación de las canciones folklóricas agrupándolas en sus principales grupos estilísticos y señalando sus características diferenciales.

He aquí un ejemplo que puede hacerse en una clase de solfeo:

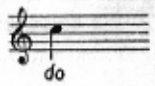


(Está madurándose la uva, / se inclina el sarmiento, / rizada es la hoja, / dos pobres mozos / van a arar / mas no tienen pan.)

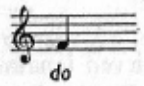
6 frases (seis veces dos compases), o más exactamente: $A^5B^5C^5$ ABC. Límite de cadencias: la novena en A^5, la octava en B^5, la quinta en C^5. La quinta en A_4, la cuarta en B_5 y sonido final en C.
Ritmo: Tempo giusto

Si cantamos solfeando de acuerdo con los dos sistemas:

el *do* de A^5 es



el *do* de A es



Cambiamos: (es decir, cambio de posición del *do*) al final de la tercera frase:

Más tarde, en la clase de música folklórica, los niños harán análisis detallados, pero incluso en este nivel de estudio pueden recopilar material para análisis posteriores y memorizar muchas canciones, cantándolas de ambas formas, solfeando o con palabras.

Además de las posibilidades de enseñanza del ritmo y de la melodía que presentan las canciones folklóricas, éstas se usan también para el estudio de la polifonía. Si se exceptúan algunos pequeños cánones, la música folklórica húngara no es muy propicia para la improvisación en la clase, como no sea un acompañamiento sencillo en forma de "ostinato" o estilo "musette". Las más adecuadas para esto son las canciones de algunos países que llevan en sí mismas la estructura armónica, tales como muchas canciones populares rusas, con una polifonía folklórica natural, o bien canciones alemanas, checas, inglesas, escocesas o suizas, canciones folklóricas con las que se puede improvisar inmediatamente una parte armonizante de bajo o segunda voz a intervalos de tercera.

Canción folklórica rusa

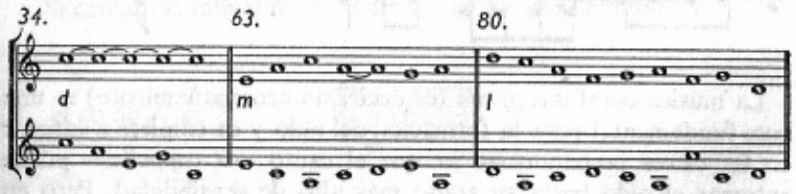
La música coral *a cappella* (es decir, sin acompañamiento) es una base fundamental para la formación del oído y se empieza a enseñar en las clases preparatorias ya que el canto —*a cappella*— puede entrenar el oído hasta su grado más alto de sensibilidad. Pero en algunos casos, la enseñanza del solfeo no puede prescindir de instrumentos musicales, tanto para el entrenamiento auditivo, dictado, canto a primera vista, como para interpretación. El profesor toca un instrumento cuando acompaña el canto de los alumnos o cuando hace algunos ejercicios para practicar el reconocimiento de intervalos y acordes. Los alumnos también pueden usar un instrumento cuando tienen que hacer un ejercicio cantado e interpretado al piano, o también cuando el canto del grupo va acompañado de un contrapunto con un instrumento de cuerda, en forma de canon, por ejemplo.

También se puede usar un instrumento para el dictado o la improvisación. En las clases preparatorias y en las primeras clases de solfeo es indispensable el uso de instrumentos de percusión —especialmente el tambor— para practicar y elaborar el ritmo. A este nivel, incluso las palmadas del grupo pueden ser consideradas como instrumento, ya que estimula a la clase.

La formación del oído en formas muy variadas es una característica general de todas las clases. En general, este entrenamiento auditivo se hace al comenzar la clase. El primer intervalo que los niños reconocen es el de octava: $\frac{d-d'}{s_1-s_1}$ $\frac{s-l-s}{s_1-l_1-s_1}$. Los intervalos aparecen en la misma melodía, y después del de octava se puede aprender el de cuarta, y el de quinta, también en términos de sus funciones armónicas, en las siguientes relaciones:

Quinta:	*d-s* *l_1-m* *s_1-r* *r-l*	Cuarta:	*s_1-d* *s-d'* *m-l* *r-s* *l_1-r*	Tercera menor:	*s-m* *d-l_1* *d'-l*
				Tercera mayor:	*m-d*
				Más tarde (usando *fa* y *ti*):	*l-f* *t_1-s_1*

Para practicar intervalos, bien sea entre sonidos sucesivos o simultáneos, y para conseguir una entonación espontánea impecable, podemos utilizar los ejercicios de la colección de Zoltán Kodály que llevan por título *Cantemos correctamente**. He aquí tres de los 107 ejemplos:



"Si se canta siempre al unísono, no se podrá entonar afinadamente. Se puede únicamente aprender a cantar al unísono cantando el tema a dos voces. El uso de las dos voces hace posible que éstas se corrijan y se equilibren recíprocamente. La única forma de cantar con afinación una serie de sonidos es escuchar y sentir su relación e interdependencia al sonar juntos." Así se expresa Kodály en el Prólogo de la

* Zoltán Kodály: *Énekeljünk tisztán*. Magyar Kórus Budapest, 1941. © Boosey and Hawkes, London.

obra citada anteriormente. "El método en C mayor es un enemigo para la buena entonación —escribe posteriormente—. Cada salto debe ser tratado independientemente en relación con su propio carácter y función tonal, en vez de formarse partiendo de los grados de la escala. Si alguien intenta encontrar intervalos más grandes por medio de este sistema fragmentario, sólo los podrá encontrar lenta e inciertamente".

Llegados a este punto, quizá resulte de gran ayuda describir algunos ejercicios para ayudar al oído a captar intervalos, tonalidades y armonías y acostumbrarlo a la precisión en la entonación. Los intervalos pueden cantarse:

1. En el mismo tono diatónicamente (*d-s r-s l-m f-t* etc.);
2. Utilizando la misma nota base (D-E♭, D-E♮, D-F♮, etc.);
3. En forma de una cadena de intervalos, es decir, tercera mayor (D-F♯), después una quinta justa (F♯-C♯), después una séptima mayor descendente (C♯-D), etc.

Esto se puede escribir de una forma más sencilla como sigue:
Nota inicial: D

(D mayor) 3 5 7 5 6 2 6 5 4, etc.

4. Los intervalos señalados abajo, deberán cantarse algunas veces de abajo hacia arriba y otras desde arriba hacia abajo; se deberán escribir paralelamente y si se interpretan al piano en forma de práctica individual, se pueden tocar alternativamente las notas más altas y más bajas, etc.

La forma automática de cantar escalas, se puede remplazar por muchos ejercicios interesantes y variados de entrenamiento auditivo. Las escalas que se han aprendido recientemente se pueden variar en distintas formas de ritmo, de modo de no hacerlas aburridas, esto es:

Si utilizamos números árabes para señalar los grados de la escala, las canciones pueden cantarse leyéndolas en la pizarra, bien sea solfeando o utilizando los nombres absolutos de las notas:

Por ejemplo, en modo menor:

1 3 5 4 6 5 7 8 2 5 4 5 1

l, *d* *m* *r* *f* *m* *si* *l* *t*, *m* *r* *m* *l*,

En F♯ menor:

F♯, A C♯ BDC♯ E♯, F♯ G♯ C♯, B ♯C♯ F♯

Es posible construir un acorde de tres sonidos ascendente en cada nota: 1$_l$-*d*-m |*d*-m-si| *m*-si-t |r-f-l|, etc.

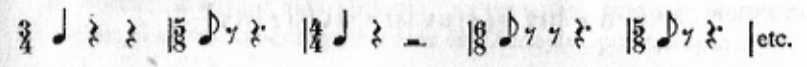
O también uno ascendente y otro descendente: *l*$_l$-d-m |*d*-l$_l$-f$_l$ -| *m*-si-t |*r*-t$_l$-si,|, etc., y hasta ahora hemos usado solamente la misma fila sencilla de números dígitos: 1 3 5 4 6 5, etc.

El mismo ejercicio puede servir como un ejercicio de ritmo: si dejamos los números primero y último, los otros serán cada uno un signo de tiempo, a los que solamente se tendrá que escribir debajo la unidad (negra o corchea)

3	5	4	6	5	7	8	2	5	4	5 ‖
4	8	4	8	8	8	8	4	8	4	8 ‖

Los niños marcarán con su mano izquierda la primera nota de cada compás mientras que la derecha —con la punta de los dedos o el lápiz— marcará cada unidad de negra o corchea (excepto la primera nota).

Pero en el siguiente ejercicio oirán el ritmo de la mano derecha sólo mentalmente y en vez de percutirla con la mano izquierda, marcarán la primera nota de cada tiempo dando palmadas:



Una variación muy divertida es hacer oir a los alumnos la mayor parte de la melodía mentalmente, y dar palmadas solamente en las negras, en los compases de negras:

De esta forma se ha hecho uso completo de los números dígitos para formar el oído y el sentido de ritmo. Un buen ejercicio de comparación es el de reducir las distintas escalas a una base común. Se puede hacer: 1. por su tonalidad o 2. por las claves.

Cantar la escala por tonalidad, es una tarea musical simple y sencilla si se hace con el solfeo relativo.

d-r-m-f-s-l-t-d'

$d' = r'$ (en altura idéntico)

r'-d'-t-l-s-f-m-r

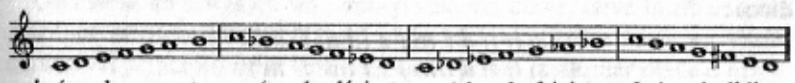
r = m

m-f-s-l-t-d'-r'-m'

$m' = f'$

f'-m'-r'-d'-t-l-s-f, etc.

También podemos escribir estas filas de letras en notación —junto con todas sus permutaciones:



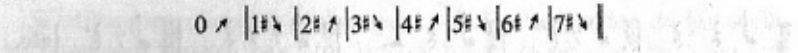
do (escala mayor) *re* (modo dórico) *mi* (modo frigio) *fa* (modo lidio)

sol (modo mixolidio) *la* (modo eólico o escala menor) *si* (modo hipofrigio) Escala mayor

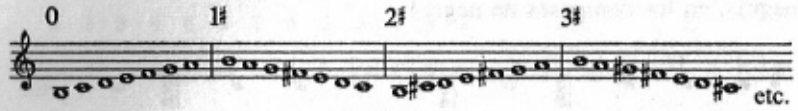
Se pueden escribir en la pizarra, en forma abreviada, de la forma que sigue:

Mayor ↗ | Dórico ↘ | Frigio ↗ | Lidio ↘ | Mixolidio ↗ | etc.

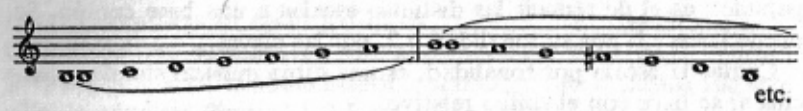
Si las escalas no están denominadas con anterioridad, pero se cantan incrementando o disminuyendo el número de sostenidos o bemoles —de acuerdo con el sistema de Jacques Dalcroze—, la versión abreviada expuesta arriba, se modificaría de la siguiente forma:



En la notación del pentagrama si usamos B como la nota tonal, se podría cantar en letras alfabéticas como sigue:



Para asegurar una entonación clara, un grupo puede sostener la nota inicial de la escala:



O se podría añadir un ostinato en $\frac{7}{8}$ correspondiente a los siete grados de la escala:

Dos líneas de letras de solfeo escritas en la pizarra —una de ellas escrita con tiza de color para ayudar a la demostración— pueden servir para la práctica cantada de los intervalos, escalas y giros melódicos:

s_1 l_1 t_1 d r m f s l t d^1 r^1 m^1
s_1 l_1 t_1 d r m f s l t d^1 r^1 m^1

El profesor comienza señalando una serie de notas de la primera línea, y al llegar a una de las notas cambia a la otra línea, de forma que se produce una modulación y ambos, intervalo y clave, cambian.

Por ejemplo, empezando en la línea de arriba *l_1-d-r-m-s.*

Al llegar a *sol*, cambia a la línea de abajo, señala el *do*. El *sol* que se acaba de entonar, se llama ahora *do*. Después continúa:

d-r-t_1-d-l_1

y otra vez cambia a la línea de arriba, donde el *la*, cambiará en *re:*

r-d-t_1-m-l_1

y finalmente

t_1-r-s-s_1-d.

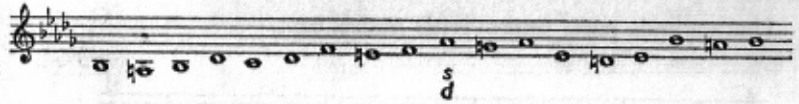
Si queremos cantar esta melodía, no en solfeo sino con nombres de notas, el ejercicio será igual a este en D mayor, por ejemplo:

El número de alteraciones de las líneas de letras en solfeo, pueden servir para otros ejercicios similares. El profesor puede señalar un sostenido o bemol y los alumnos cantarán el sonido alterado del solfeo *(di, ri, ma, fi, si, lo, ta)* o pueden cantar los nombres absolutos de las notas con sus alteraciones (C sostenido, D sostenido, E bemol, F sostenido, G bemol, etc.).

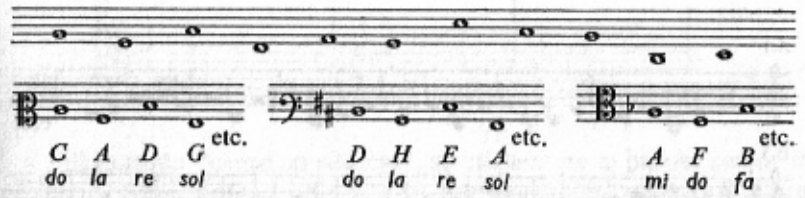
♯ ♭ ♭ ♯ ♯ ♭ ♯ ♯ ♭ ♭ ♯ ♯ ♭
s_1 l_1 t_1 d r m f s l t d^1 r^1 m^1

♯ ♭ ♭ ♯ ♯ ♭ ♯ ♯ ♭ ♭ ♯ ♯ ♭
s_1 l_1 t_1 d r m f s l t d^1 r^1 m^1

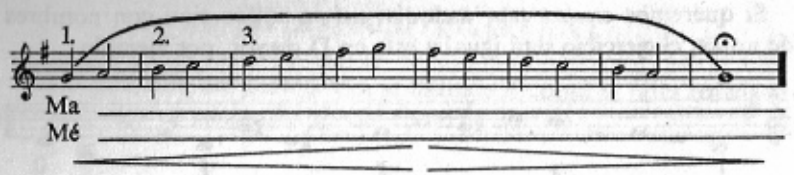
En notación de pentagrama, en B bemol menor:
En solfeo esto sería:



Una serie de notas en un pentagrama sin clave, sirve también para entrenar el oído, desarrollando la lectura a primera vista en varias claves. Al principio de la línea se puede poner cualquier clave o armadura de tonalidad (o solamente imaginarlo).

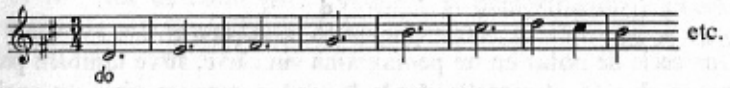


La improvisación de secuencias en las partes cantadas, sirve para formar el oído para la armonía. Incluso el canto de las escalas se puede dar en un canon como ejercicio de entrenamiento de la voz. También se puede dar en tres partes:



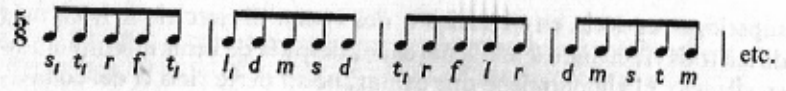
La secuencia siguiente puede usarse para practicar intervalos; los alumnos tienen que considerar la estructura armónica, dándole gran importancia a la entonación correcta y clara.

Una segunda parte improvisada podría ser:



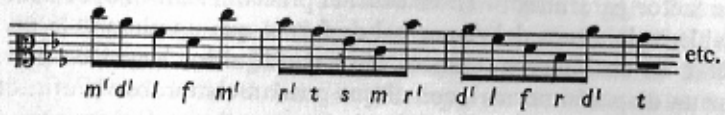
Las dos secuencias siguientes, podrían ayudar a la entonación de la quinta que siempre presenta dificultades.

Las secuencias improvisadas a partir del intervalo de séptima, desarrollan el sentido armónico de los alumnos, al mismo tiempo que les preparan para un trabajo teórico:



En notación de pentagrama es:

O en orden inverso:



Cambiando circularmente las notas del acorde:

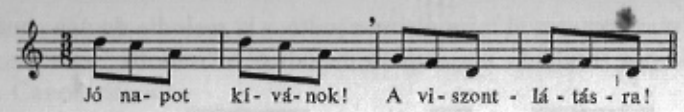
O con notas sostenidas improvisadas:

El llamado "canto en silencio", se empieza en el primer curso: los niños cantan una melodía que ya han aprendido, primeramente en voz alta y después la entonan en silencio. Más tarde, a una señal dada, vuelven a cantarla en voz alta o en silencio durante cuatro compases. Esto también se puede variar de manera que, por ejemplo, en vez de cantar marquen el ritmo con palmadas solamente o también con los pies. Pero el canto interior en silencio se utiliza también en niveles

superiores, es decir, en ejercicios a dos voces. El ejercicio se hace más difícil todavía cuando a una señal dada, después de venir interpretando en silencio, el alumno tiene que cantar, no su parte sino la del compañero. Para ayudarle a hacer esto, al principio se le permite marcar con los pies la parte de compañero, incluso durante el silencio (canta la línea superior y marca con los pies el ritmo de la inferior). De esta forma le resulta más fácil continuar la otra parte.

Aunque la experiencia nos demuestra que un buen oído relativo tiene más valor que el oído absoluto, no por eso deja de tener importancia el desarrollo de este último en el curso del aprendizaje. Es sabido que el oído absoluto tiene varios grados y nosotros consideramos este factor para nuestra enseñanza: el procedimiento más sencillo es establecer la altura del A normal de forma que un alumno la pueda cantar en cualquier momento. Para conseguirlo, los niños pueden usar un diapasón normal, con el que puedan comprobar la afinación que imaginan sobre la altura de A. Los que tocan instrumentos de cuerda pueden, después de una pequeña práctica, evocar los sonidos de sus instrumentos con la afinación exacta de las cuatro notas. El oído absoluto para los alumnos de piano está limitado muy a menudo por el matiz del tono del piano. Al cantar, la posición de la laringe en diferentes registros podrá ayudar al alumno a reconocer la nota cantada y denominarla con su nombre de nota. Además de esta ayuda instrumental o vocal, durante las clases, se trata de desarrollar y practicar el oído absoluto, haciendo ejercicios cantados en la altura exacta de las notas, sobre todo si al mismo tiempo indicamos el tono o cantamos con los nombres de las notas. Debido a que el solfeo relativo no requiere necesariamente esa identificación con el tono absoluto, generalmente hacemos que los alumnos identifiquen el sonido, tanto escrito como oído, y se den cuenta del tono real de la música. Esto no quiere decir que mientras cantan los niños, bien sea en solo o en grupo, les estemos preocupando constantemente dándoles el tono, pero tampoco significa que los ejercicios y extractos que están escritos originalmente en diferentes tonos, tengan que ser cantados hasta el final en el mismo tono. Lo que importa es que la notación del "más alto" y del "más bajo" debe ser retenida mentalmente.

Un ejercicio muy sencillo y práctico, como trabajo de grupo, es hacer cantar alguna nota en particular al unísono al comenzar la clase. También sirve para conseguir el mismo objetivo hacer, por ejemplo, que los niños saluden al profesor al comienzo y al final de la clase en una octava D:

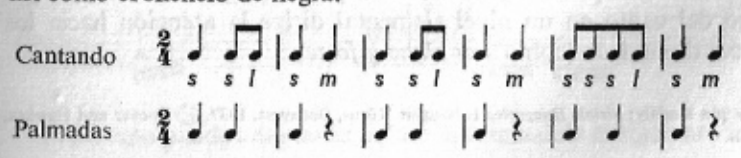


(¡Buenos días, buenos días! Adiós señor, adiós!)

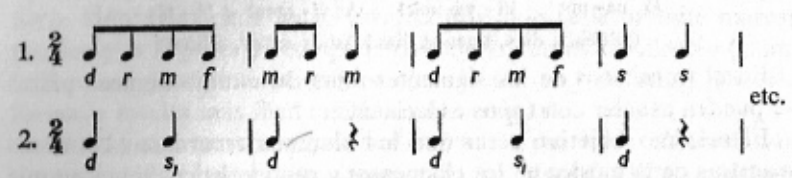
En el transcurso de los siguientes años de estudio algunas piezas se pueden asociar con tonos especiales.

El máximo objetivo sería que los alumnos recordasen las obras maestras de la música en los elocuentes y característicos tonos en que fueron escritas. Los comienzos de ciertas obras ayudan a establecer los tonos: para E bemol mayor, la *Tercera sinfonía* de Beethoven; para G mayor, *Eine kleine Nachtmusik* de Mozart; para B menor, la *Sinfonía incompleta* de Schubert; para C menor, la *Obertura de Die Meistersinger von Nürnberg* de Wagner; para F menor la *Obertura de Egmont* de Beethoven, etc. El rasgo característico de las tonalidades se puede estudiar también en *48 preludios y fugas* de Bach, con los que también se puede adquirir un gran acopio de material rítmico y melódico durante la memorización de los temas de las fugas. Para desarrollar el sentido polifónico es de gran ayuda cantar o interpretar al piano las entradas individuales. El desarrollo de este sentido polifónico es parte importante de la formación del oído y se debe insistir en él desde los primeros niveles hasta la finalización de los estudios. Una simple canción infantil, acompañada por un ostinato rítmico, lleva ya en sí los rudimentos de la polifonía. Primeramente aparece la combinación de ostinato melódico y rítmico, y a ésta le sigue la de melodía y ostinato melódico. Al principio, los alumnos tienen que cantar las dos partes independientemente, después tienen que escribir las dos partes de un pequeño fragmento, dejando claro que han oído y entendido "la vida independiente" de las dos partes. Este procedimiento es muy importante y ayudará al alumno incluso para el dictado polifónico a tres o cuatro partes y, también, para la lectura de la música.

El primer paso para el desarrollo del sentido polifónico es la percusión con palmadas de un ostinato para una canción sencilla, o un acompañamiento tipo "musette" (descrito abajo). Los alumnos del curso preparatorio, marcarán con palmadas un ostinato para una canción sencilla, utilizando los valores de la negra y la corchea (♩ ♫) en $\frac{2}{4}$, así como el silencio de negra.



O se puede cantar el mismo ritmo junto a la melodía de una canción, dando por resultado un ostinato melódico o "musette":



Después del ostinato y la "musette" —o al mismo tiempo— podemos utilizar también la forma de "respuesta". En la *Bicinia Hungarica** de Kodály hay una canción de este tipo.

(Este pie mío, éste, éste, éste, / anda mejor que aquél, que aquél. / Mi pie querido, ten cuidado, / porque el otro va a ganarte.)

La clase se puede dividir en dos grupos, o bien se señala a dos alumnos individualmente. Cada grupo se observa y se espera mutuamente y así se van familiarizando con el canto polifónico. Para comenzar se pueden sacar respuestas del eco, cosa que es de gran utilidad ya que el eco del canto en un nivel elemental dirige la atención hacia los matices dinámicos (como son *piano* y *forte*).

* Zoltán Kodály: *Bicinia Hungarica* I. Magyar Kórus, Budapest, 1937. © Boosey and Hawkes, London.

El paso siguiente para la polifonía puede ser el canon, que se estudia en las clases de solfeo en formas muy variadas:

1. Canon rítmico;
2. Palmadas inmediatas en canon del ritmo de una canción;

3. Canon cantado a dos, tres o más voces;
4. Cantar en canon, mientras la parte segunda, o las partes segunda y tercera, son interpretadas al piano.

Los cánones vocales en los ejercicios de dos partes de A. Bertalotti son muy buenos para la formación del oído. En el canon a la quinta, por ejemplo, la segunda parte entra de memoria, imitando la parte más alta a una quinta baja, con el mismo solfeo, como una verdadera respuesta fugal.

Dado el número de transportes y modulaciones que lleva consigo, este método de canto agudiza mucho el oído.

A un nivel superior y utilizando todavía el canon, los fragmentos de *La ofrenda musical* de J. S. Bach, son muy útiles para desarrollar el oído polifónicamente, en especial cuando el alumno interpreta dos partes al piano y canta una tercera. En el ejemplo que sigue, la parte superior, el tema, es la más adecuada para cantarse.

El alumno puede adaptar la notación original de la siguiente forma:

Schumann dijo: "Cantad mucho en grupos corales escogiendo las partes intermedias más difíciles. Esto os hará mejores músicos todavía." A nosotros nos gusta que alumnos canten las partes intermedias de los ejercicios polifónicos para piano.

Es muy favorable para el desarrollo del oído "armónico" la improvisación de un ejercicio polifónico, relacionando una serie de acordes con un tono específico, o viceversa, improvisando un ostinato rítmico.

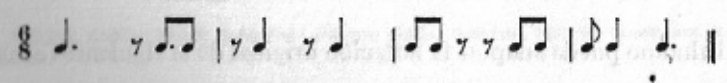
Estos acordes que veremos a continuación se pueden escribir en la pizarra y cantar: a) como acordes arpegiados; b) como acordes uniformes. El conjunto sonará así:

Un solista podrá cantar la variación siguiente al mismo tiempo:

Ahora denominamos a los acordes en términos de su función armónica:

I IV II V III VI IV I^{6}_{4} V I

Y finalmente, todos marcan con palmadas la siguiente fórmula rítmica. La clase entona simultáneamente los acordes con boca cerrada y un solista canta la variación solfeando o con tarareo.



Ya que nos hemos referido largamente al dictado, deberíamos añadir algo sobre el dictado polifónico. Su forma más sencilla es interpretando las dos partes al piano, aunque suena más plásticamente si éstas se interpretan en dos instrumentos diferentes. Si no se dispone de un magnetófono, el profesor tendrá que entonar la melodía. También tendrá que hacerlo en el caso de un dictado a tres voces, ya que al ser interpretadas las tres partes al piano, esto da como resultado una uniformidad que no permite destacar la polifonía de las partes. En estos casos se deberá cantar la parte intermedia, ya que las otras dos son más fáciles de captar, incluso interpretadas al piano. La notación debe hacerse en forma de partitura a tres pentagramas, empleando tres claves diferentes:

Otra forma de dictado polifónico podría ser que el profesor dé las notas (o alturas) del primer acorde y los alumnos escriban los acordes en un ritmo uniforme, con su relación armónica o sin ella. Deberán escribir el acorde inmediatamente de oído y las series se interpretarán sólo dos veces. Otro ejercicio muy práctico consiste en que los alumnos escriban ambos aspectos, es decir, la melodía y su acompañamiento armónico en el ritmo oído. Vamos a tomar como ejemplo una pieza instrumental como ésta:

O la canción siguiente con acompañamiento de piano:

Schubert: Der Leiermann

El profesor puede cantar o interpretar la canción sin necesidad de utilizar un tocadiscos o magnetófono. La versión viva de una canción hecha por el profesor, ejerce siempre —y no solamente cuando la dicta— una mayor influencia en los alumnos que la efectuada con los medios técnicos.

Todavía existe otro sistema de escribir y memorizar el cual es que los alumnos memoricen la sección que se les dé, sin importar el tiempo que ello demore. Luego, los alumnos la reproducen solfeando, con los nombres de las notas, o tarareando, pero el profesor no dirá a los alumnos la parte que deben cantar hasta después de lograda su memorización. De esta forma, los alumnos tendrán que memorizar el dictado polifónico entero y no solamente una parte. Sólo entonces se escribe el dictado memorizado; éste será más difícil todavía si el alumno tiene que transponerlo a un tono diferente del aprendido. Otra forma de comprobar lo que se ha memorizado, es que alguien interprete en un instrumento la parte memorizada, si es posible cantando también una de las partes.

El desarrollo del sentido polifónico se hace también en otros niveles del curso, y puede aplicarse de forma muy útil, además de en el dictado y en el entrenamiento del oído, en relación con el canto a primera vista y con la interpretación en los instrumentos. Podemos variar el canto polifónico con el acompañamiento de un instrumento de cuerda o de viento. Las canzonetas de dos partes de Bertalotti, Lasso, Morley, Gastoldi, Lupachino y Cherubini abren grandes posibilidades ya que el espacio entre las dos partes es a veces muy grande, viéndose, el grupo de solfeo, forzado a interpretar la segunda parte con exactitud absoluta. Este ejercicio nos abre así paso a la música de cámara, al mismo tiempo que supone un entrenamiento en la lectura a primera vista y en la polifonía. Los ejercicios a tres partes de Kodály son particularmente apropiados para añadir una tercera parte de canto a los dos instrumentos solistas.

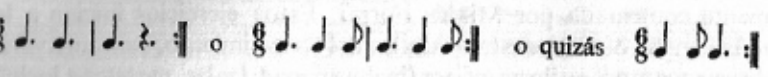
Ya que nos hemos referido muy frecuentemente a los ejercicios de

solfeo de Bertalotti, es oportuno que expongamos el importante papel que éstos juegan en nuestro sistema de enseñanza. La colección de canciones de Angelo Bertalotti, que lleva por título *50 solfeggi a canto e alto* (1744), apareció en una traducción al húngaro, editada y ampliamente comentada por Miklós Forrai. Estos ejercicios inician a los niños en las obras maestras corales del Renacimiento, son muy variados en cuanto a estilo se refiere (incluyen madrigales, motetes e incluso fugas barrocas), de ahí que representan gran número de situaciones musicales. Los niños pueden analizar el tono, forma y estructura en el transcurso de la práctica de cada ejercicio. Aquí los alumnos se encuentran por primera vez con el valor práctico de las claves de C, y el sentido de la transposición por medio de la *claveta*, la construcción de la polifonía clásica y la fuga barroca real y tonal. Hay una gran cantidad de posibilidades en lo que se refiere a estos estudios. Se pueden cantar a dos voces, o también intercambiando las voces; se puede cantar una parte mientras se marca con los pies el ritmo de la otra; igualmente, se puede utilizar el sistema del "canto interior" o se puede cantar una parte e interpretar la otra al piano y si el ejercicio es adecuado para ello, se le puede improvisar una continuación de éste. La interpretación correcta del tiempo, dinámica y fraseo, etc., da bastante material de trabajo a los alumnos. Estos analizan los ejercicios de acuerdo con el tono, construcción, ordenación y armonía, y comparan sus estilos.

Un compás o un giro de frase puede ser utilizado como un ejercicio melódico o rítmico. En el ejercicio siguiente en el que se han dado los compases iniciales, se pueden encontrar muchas y excelentes variantes de fórmulas rítmicas en $\frac{6}{8}$. También explicaremos cómo se pueden practicar. Aunque marcar el ritmo con el paso se practica solamente en las clases elementales, en este ejercicio de Bertalotti, se puede adoptar tal sistema, de gran utilidad debido a las características rítmicas $\frac{6}{8}$.

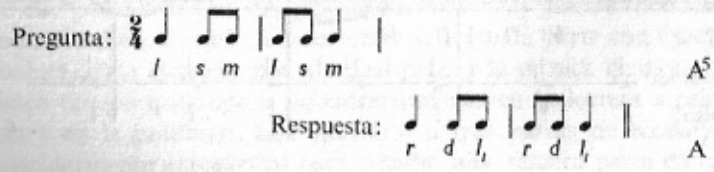
Desde el punto de vista de la exactitud rítmica, el sistema de marcar el paso, dará buenos resultados en los compases donde la fórmula ♩.♪♪

y las numerosas notas unidas hacen difícil sentir la pulsación uniforme. Más adelante, se puede practicar el ejercicio con un ostinato que se marca caminando, en vez del paso de la negra con puntillo:

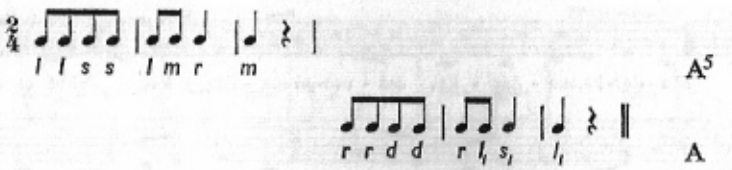


Los ejercicios de Bertalotti, no solamente tienen como fin la lectura de las claves antiguas, sino que también sirven para familiarizar a los niños con la notación antigua. Si el niño es capaz de manejar las métricas de con los valores de las notas tendrá ya una base sólida para estudios más avanzados en la polifonía vocal. En algunos ejercicios faltarán las líneas de compases, en otros los niños tendrán que adivinar las figuras ya que no están escritas después de la clave y el tono, mientras que en otros la unión de la línea divisoria de compás estará señalada solamente por un punto. Temas y contratemas, doble contrapunto, temas retrógrados, cánones a la octava y a la quinta, respuestas tonales y reales, construcción de fugas e incluso el tipo básico de la sonata preclásica, todo ello se puede encontrar en los 50 ejercicios de Bertalotti.

En cada una de las fases del proceso de la enseñanza, se puede motivar al niño para que actúe y también para que desarrolle su poder de iniciativa. La improvisación inmediata de alguna fórmula rítmica o melodía, forma parte integral de la enseñanza de estos elementos. Desde el principio los alumnos hacen algunos pequeños ejercicios de fonomímica de mano o llevan a cabo, entre ellos, sencillos ostinatos rítmicos. En un nivel más avanzado se utilizan muchos y diferentes métodos de improvisación. Al principio, cuando los niños están practicando preguntas y respuestas, solamente improvisan respuestas, pero más adelante, hacen también preguntas musicales. En un nivel más avanzado se utilizan canciones folklóricas típicas húngaras para la improvisación de preguntas y respuestas, especialmente aquéllas que tienen una construcción escalonada a la quinta o las de tipo "cúpula":



O en una forma un poco más compleja:



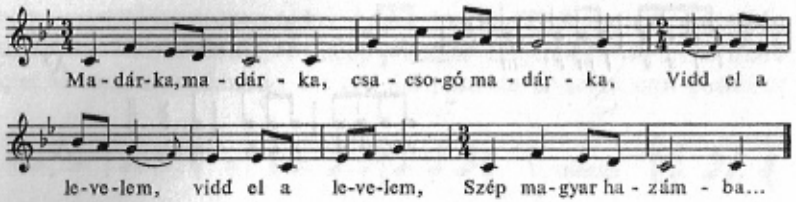
En esta construcción, tonalidad y ritmo son característicos de las canciones folklóricas húngaras de "estilo antiguo". La respuesta relacionada con la construcción de "cúpula" de las canciones folklóricas húngaras de estilo nuevo es diferente (o *l*, *t*, *d*, pero cinco notas más alto):

Para conseguir una melodía completa de cuatro frases, completamos la frase dada A, de modo que la ordenamos en la forma A A^5 A^5 A. Este tipo es el de una canción húngara muy conocida: la tercera frase de la melodía tiene alguna variación en su final:

Veamos aquí la canción completa en notación:

(Está madurando la cereza, / se la llevaré a mi querida, / se la llevaré, ea, a mi querida, / si está enferma, que se cure con ella.)

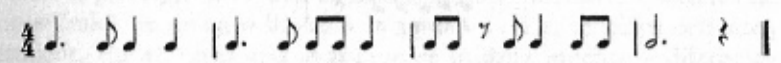
Los niños podrán improvisar canciones similares en esta misma línea. Si varían la tercera frase de la melodía, puede que se forme una nueva frase B, de modo que el esquema formal será: A A^5 B A



(Pajarito, pajarito, / pajarito cantor, / lleva mi carta, / lleva mi carta, / a mi bella patria húngara.)

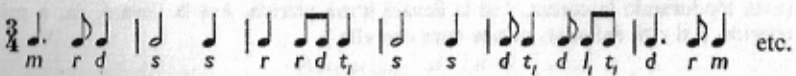
Durante los períodos normales de clase, la improvisación sigue un sistema regular: a la pregunta del profesor (terminando en la nota dominante) el alumno dará una respuesta idéntica pero terminando en una cadencia tónica:

Se darán a los alumnos ejercicios de improvisación sobre las materias tratadas en las diversas lecciones, bien sea en las clases o como tarea para la casa. Una improvisación típica es la que sigue: improvisar un ejercicio rítmico de cuatro compases en $\frac{4}{4}$:



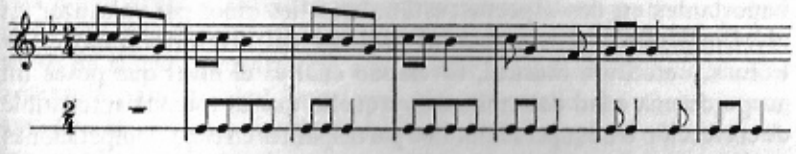
O bien construir una melodía en un tono menor, con el hexacordo, en $\frac{4}{4}$.

O construir una melodía acoplada a una fórmula rítmica dada:

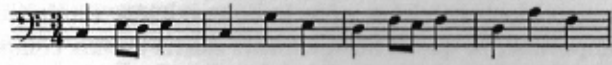


O componer un ritmo que pueda complementar bien a una melodía dada, o cambiarla en movimiento contrario.

O improvisar un canon melódico-rítmico.



O improvisar el comienzo de una secuencia.



Asimismo se tratará de hacer que los alumnos hagan la improvisación de un final para una secuencia en su tono correcto, la improvisación de una segunda parte (ostinato, musette, o parte independiente) para una canción dada, o la improvisación de armonías, si es posible, etc. Lo más importante es que en todas las clases se le dé al alumno una oportunidad para desarrollar su creatividad.

Después de haber dado este esquema de los procedimientos empleados en la enseñanza del solfeo, nos parece bien explicar el desarrollo de una clase:

1. Canto coral de canciones que ya han sido aprendidas (tareas para casa);
2. Entrenamiento vocal y entrenamiento del oído;
3. a) Enseñanza y b) práctica del nuevo elemento de ritmo o melodía;
4. Memorización y dictado.
5. Lectura a primera vista en grupos o individualmente.
6. Canto a varias voces en grupos, o —en el primer curso— canción y ostinato acompañándose con palmadas, caminar marcando el ritmo, o marcando el pulso con los instrumentos de percusión (tarea para la casa).

En general, este programa resulta adecuado para todos los niveles de estudio. Algunos de los elementos pueden ser modificados, ampliados u omitidos. A veces, se insiste más en las materias nuevas, y otras, en el dictado o en el canto a primera vista. Al final de un período, se

dedica una clase al entrenamiento del oído y al dictado, y en los exámenes los niños deben cantar al unísono o a distintas voces, ejercicios que leen o que han estudiado anteriormente. Frecuentemente se han organizado competiciones musicales de lectura y escritura en niveles elementales, medios y superiores, donde los temas tratados han sido adecuados a los niveles de estudio correspondientes, pero algo superior a los que se tratan en un examen normal. Estas competiciones son importantes en dos aspectos: estimulan a los niños para alcanzar un nivel más alto y dan prueba al profesor del nivel alcanzado en la lectura y escritura musical, revelando cual es el nivel que posee un grupo de una edad determinada y aquello que es todavía susceptible de corrección o de superación. Los participantes en estas competiciones cantan generalmente canciones compuestas especialmente para estas ocasiones. En este aspecto Zoltán Kodály nos da un buen ejemplo, como en tantas otras oportunidades. Los niños húngaros han leído en ocasiones ejercicios especiales para la competición, escritos por el propio compositor, ya que él no solamente asistía a estas competiciones sino que también componía ejercicios de canto para sus participantes. Quisiéramos citar dos de estas ocasiones como ejemplo: en la conferencia ISME de Budapest, en 1964, el quinto año de la Escuela Primaria de Música de Kecskemét, hizo una sesión de clase típica de su nivel y dio prueba de sus aptitudes. Cuando había empezado ya la última parte de la clase, Zoltán Kodály entregó un sobre sellado al profesor que contenía un ejercicio de canto a primera vista, especialmente escrito para aquella ocasión. En otra ocasión, dos días después de su 82 cumpleaños, el 18 de diciembre de 1964, apareció entre los estudiantes de la Academia de Música, en la presentación habitual de diciembre de los futuros profesores de solfeo y directores de coro, y también les entregó un manuscrito con cuatro de sus más nuevos y difíciles estudios de dos partes, de modo que los voluntarios más decididos pudieran tratar de cantarlos competitivamente delante de una gran audiencia. Tales ocasiones quedan marcadas hondamente en la mente de los músicos jóvenes como también son inolvidables para cualquiera de los que estábamos allí presentes.

ORGANIZACION DEL PLAN DE ESTUDIOS

Los seis cursos de la escuela primaria de música van precedidos por las llamadas clases preparatorias, a las que asisten niños de 7, 8 ó 9 años de edad. En el primer curso de la escuela primaria de música, cada alumno puede aprender a tocar un instrumento elegido. Durante

siete años aprenden solfeo dos horas separadas a la semana o una hora y media seguida. Siendo parte orgánica de la educación musical, la práctica del solfeo se hace junto con la enseñanza instrumental hasta las clases superiores, de modo que tanto los estudiantes de la escuela secundaria de música como los de la Academia, aprenden solfeo durante dos horas a la semana.

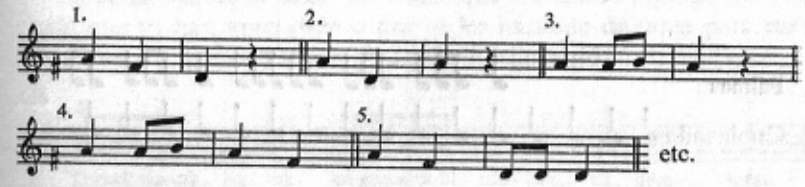
El plan de estudios está organizado de tal forma que todas las materias importantes se estudian primeramente en líneas generales y después más detalladamente. Las condiciones para la admisión de los niños en la clase preparatoria son: cantar afinadamente una canción adecuada para su edad (canciones que ya practicaron en el primer curso de la escuela primaria o algún ritmo de los que se practican en las guarderías infantiles), marcar con los pies el ritmo ♩ ♫ después de haberlo oído, y repetir tarareando pequeños fragmentos de una canción.

Lo que exponemos a continuación es la descripción exacta de un examen de ingreso para la clase preparatoria de música:

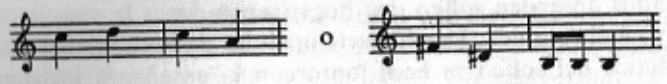
Susana Kiss, 7 años de edad, alumna del segundo año en la escuela primaria, sabe leer y escribir y le gustaría estudiar además música especialmente. Los exámenes de ingreso para la clase preparatoria tienen lugar en septiembre. Probablemente la niña tendrá que memorizar algunas canciones que aprendió en la escuela durante el año anterior o que le gusta cantar en casa, es decir, tendrá que cantar una canción corta a su elección. Por ejemplo, la siguiente:

(Elías, Tobías, he aquí un plato de ñoqui...)

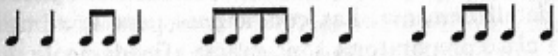
El profesor interpretará en el mismo tono, parte de una canción sencilla que la niña tendrá que repetir con tarareo:



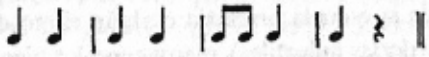
Si la niña es capaz de cantarla rápida y uniformemente, se la examinará también en otros tonos.



Para comprobar su sentido del ritmo, el profesor marcará con palmadas un ritmo de este tipo, que la niña tendrá que repetir después:



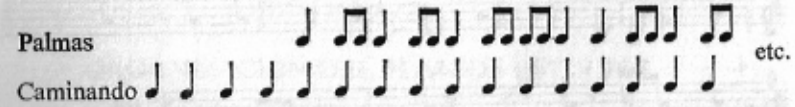
o uno más largo:



Si la niña canta la canción afinadamente, con buen ritmo y si ha demostrado que tiene buen oído, pudiendo imitar variaciones de ritmo y melodía, se la admitirá en el curso preparatorio.

Los niños pueden ser admitidos en el curso preparatorio de música, no solamente porque ellos o sus padres lo soliciten sino que también los profesores de solfeo, con la aprobación de los demás profesores de la clase, pueden seleccionar a los alumnos del 2º y 3er año de la escuela primaria que hayan demostrado tener aptitudes según el test de aptitud musical que se aplica a los alumnos a comienzos de septiembre, para que, si lo desean, estudien en el curso preparatorio de música.

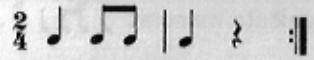
El movimiento rítmico juega un importante papel en los ejercicios de desarrollo rítmico del curso preparatorio. Conseguir un compás uniforme, pulso regular y marchar ajustándose a las negras, etc. es algo que, sobre todo al comienzo, requerirá ocupar mucho tiempo de la clase, pero la experiencia viva y compartida de un pulso uniforme es algo esencial para estudios más avanzados. Incluso marchar rítmicamente debe ir elaborado y acompañado por palmadas y percusiones de tambor. La negra y su división en corcheas nos conducirá al primer contacto con la polifonía.



Mientras los niños marchan, el profesor puede añadir un modelo corto de ritmo en el tambor, que los niños pueden repetir haciendo eco con palmadas.

Si la atención de los niños es tal que son capaces de cantar fragmentos melódicos mientras marchan, en vez de los golpes del tambor, el ejercicio se puede modificar de la siguiente forma:

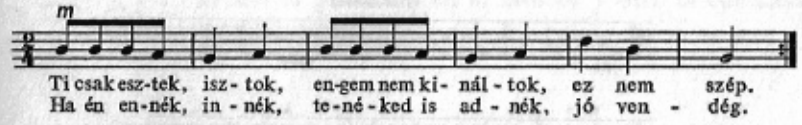
O se pueden combinar los dos ejercicios alternando las percusiones del tambor con el canto. Incluso el marchar se puede combinar con un ostinato sencillo, dando palmadas:



Si los niños cantan una canción que ya conocen, se puede conseguir el equivalente sencillo de una composición a tres partes, marchando (para marcar el compás), con un ostinato y el ritmo de la canción.

Otra forma de desarrollar el sentido del ritmo —combinándolo también con el caminar— es adaptar el paso de los niños de acuerdo con los tiempos más rápidos o lentos que el profesor marque en el piano, lo que permite demostrar que se dan cuenta, a tiempo, de los cambios. He aquí en líneas generales una clase modelo del curso preparatorio.

Al comienzo de la clase, hacemos que los niños *repitan una canción* que ya han aprendido o que se les ha dado de tarea para casa, por ejemplo, la canción húngara infantil siguiente:

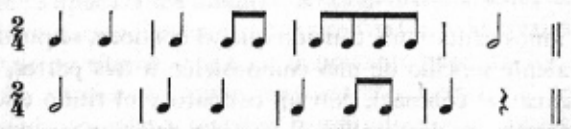


(Vosotros comiendo y bebiendo / sin ofrecerme nada a mí, / ¡eso no es amable!) / Si yo comiera y bebiera, / a ti también te diera, / gentil huésped.)

Esta canción puede ser cantada con el texto, luego, solfeándola se puede marcar el ritmo con palmadas sin ser cantada y también se puede añadir el pulso; asimismo se puede cantar individualmente o en grupos. Alguien puede marcar el pulso en un tambor. Otro niño puede percutir un plato en las blancas (una percusión en cada compás). También se pueden hacer los gestos de fonomimia mientras se canta.

Formación del oído: El profesor canta un motivo corto que consiste en las notas *s-m-r-d*, y los niños lo cantan después solfeando y haciendo los gestos de fonomimia. Piano vivo: Cuatro niños se colocan frente a los demás representando cada uno de ellos a una nota. Los que representan las notas *m-r-d*, están juntos y el que representa a *s*, un poco más apartado. Otro niño se dirige hacia ellos y "toca" en el piano, por ejemplo, una canción húngara infantil, o algunos motivos improvisados, señalando a un niño o a otro, según la nota que represente.

Ejercicio de ritmo: El profesor percute en el tambor el ritmo de una canción que ya se ha aprendido, los niños la reconocen y cantan la canción con el texto o solfeada; en lugar del profesor, puede percutir el tambor alguno de los niños. También pueden utilizarse en el ejercicio el eco de palmadas, los golpes de tambor, el canon y el ostinato, combinados de la siguiente manera: ♩ ♫ ♩ 𝄽 . O en otras formas:



Aprendizaje de canciones: A los niños se les puede enseñar ahora —puede ser de oído— una canción que corresponda al nivel que ya hayan alcanzado. Si las notas de aquélla han sido ya aprendidas, los niños se dan cuenta inmediatamente y la cantan solfeándola. Los alumnos marcan el compás y dan un nombre a las figuras.

Escritura: El dictado puede adquirir la siguiente forma, dependiendo de los elementos melódicos que se hayan utilizado en la lección; por ejemplo:

El profesor toca al piano el dictado y les indica a los niños la situación de la primera nota en el pentagrama, después interpreta la canción, a una velocidad moderada, varias veces, con pausas cortas. La corrección se puede hacer de manera que el niño que primero haya terminado, cante la canción solfeada o la escriba en la pizarra.

Marcha: Al caminar rítmicamente los niños, van repasando canciones que ya conocen y al mismo tiempo practican la canción que acaban de aprender. Es aconsejable hacer un descanso en la mitad de la hora de clase, ya que se trabaja mejor después de una breve pausa.

Lectura: Los niños marcan un ritmo a primera vista, dando palmadas o cantándolo. Se usa en este caso también los *333 ejercicios de lectura* de Kodály*, naturalmente eligiendo sólo las canciones con *s-m-r-d*. Los niños cantan estas canciones, en grupo o individualmente.

Tareas para casa: Practicar la canción aprendida, marcando el ritmo con palmadas al mismo tiempo que marchan.

Trabajo escrito: Transcribir un ejercicio con letras del libro de texto, a notación en el pentagrama, estando el *do* en la segunda línea.

Canto coral como cierre: Al final de la clase, los niños cantan una canción que ya conocen, marcando con palmadas un ostinato; uno de los niños marcará la pulsación en el tambor y otro el comienzo de cada frase en un triángulo:

* Zoltán Kodály: *333 Olvasógyakorlat*. Magyar kórus, Budapest, 1943. © Boosey and Hawkes Londres.

(Vuela, mariquita, / vienen los turcos, / te pondrán en un pozo salado...)

Cuando un niño ha terminado el curso preparatorio y empieza a tocar un instrumento, con la ayuda del solfeo es ya capaz de manejar canciones escritas en una clave, sin alteraciones, y puede también reconocer, copiar o escribir melodías sencillas pentatónicas o melodías hexacordales en modo mayor o menor; conoce las notas con sus nombres absolutos, puede leer en claves de Sol y Fa en cuarta y conoce las siguientes figuras y compases. Puede también reconocer e identificar repeticiones, semejanzas, preguntas y respuestas, secuencias en canciones folklóricas e infantiles con sus textos, y es capaz de cantar la mayor parte de ellas solfeando. Los siete años de las escuelas primarias de música enseñan a los niños los principios básicos de la escritura y lectura musical. Practican el canto coral y se inician en los instrumentos, analizan danzas antiguas y las formas más sencillas del Clasicismo Vienés. En lo que se refiere a la audición armónica, las armonías clásicas deben constituir las bases de la formación del oído (cadencias, acordes e inversiones). En el campo de la música folklórica, los niños no solamente aprenden canciones folklóricas húngaras sino también de otros países. Todo esto se debe dominar antes de optar por la escuela secundaria de música. Además se requiere un perfecto conocimiento de tonos e intervalos, capacidad para reconocer la armonía, correcta lectura de una melodía sencilla con alteraciones y escritura al dictado. Pero solamente pueden tomar parte en este examen aquéllos que quieran hacer de la música su profesión.

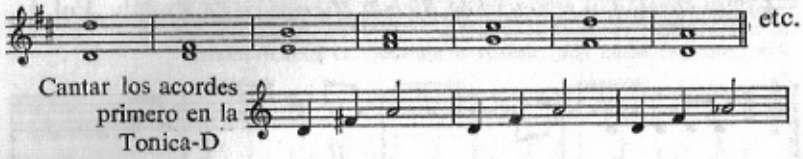
En cuanto a los otros, las clases adquieren un carácter musicológico, o los alumnos amplían el conocimiento de la música coral o instrumental o teórica. Las personas que asisten a estos cursos de ampliación, se convertirán más tarde en un auditorio entendido y educado musicalmente, que tanto valor tiene en nuestras salas de conciertos.

Ahora presentaremos, en líneas muy generales, una clase de solfeo en el cuarto año de una escuela primaria de música:

Canto coral: Un ejercicio de *Bicinia Hungarica* de Kodály, Vol. I:

A continuación, un ejercicio vocal: el profesor indica la melodía con gestos de fonomimia, un grupo la canta solfeando, a *mezza voce*, mientras que el otro grupo la canta directamente en canon, *piano*. La misma canción se repite luego, intercambiando las partes y empezando a partir de otra nota:

Entrenamiento auditivo: Reconocer los intervalos en el ámbito de D mayor en el que acaban de cantar, el profesor toca los acordes en el piano, los niños los cantan primero solfeando y después con los nombres de las notas.



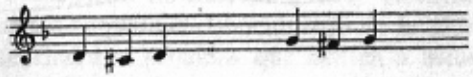
y después a partir de otras notas. Cantar la posición fundamental y la primera y segunda inversión de acordes de tríada arpegiados sobre una nota dada:

Los alumnos cantan solfeando o nombrando las notas.

Nuevo material melódico: Alteraciones utilizadas como notas accidentales y notas de paso. Para hacer una demonstración, la canción siguiente se aprenderá partiendo de la música:

(Mi caballo se ha perdido / en un bosque de cedros, / he gastado seis pares de botas / buscándolo.)

Los pasajes que tengan notas alteradas se escribirán en la pizarra:



Se leen y se cantan solfeando, con los nombres de las notas y con tarareo. Se recuerdan las alteraciones previamente aprendidas y se utilizan como notas accidentales.

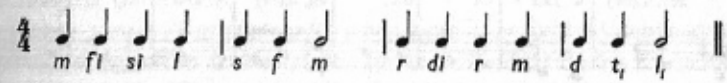
También se escriben y se cantan en otro tono:

Se canta de memoria la canción folklórica que los alumnos han aprendido anteriormente, para fijar la idea de la nota de paso:

Se extrae del contexto el primer compás y se escribe en la pizarra:

Se hace destacar que *fi* y *si* son notas de transición, después se canta solfeando, nombrando las letras y se tararean, cambiando algunas veces la nota tonal.

El profesor improvisa e impulsa a que los niños improvisen pasajes con notas accidentales: *l-si-l | m-ri-m | r-di-r*, etc. en unidades más largas, con el ritmo:



Escribe en la pizarra pasajes cortos de dos partes que luego los alumnos cantan mirando la pizarra, primero en grupo y después de dos en dos:

También se pueden escribir en la pizarra pasajes en tres partes:

Dictado: Los alumnos cantan y luego escriben secciones de una melodía, después que el profesor la haya interpretado al piano.

A esto le sigue el canto individual a primera vista de los ejercicios de *Bicinia Hungarica* de Kodály Vol. I y después se continuará con la lectura en grupo de algunos ejercicios de dos partes en la misma obra.

(Lirio blanco, lirio blanco, / salta al Danubio, salta al Danubio.)

Tareas para casa: Componer en tres tiempos dos melodías de cuatro compases cada una, en cualquier tono, conteniendo notas accidentales y notas de paso. Aprender de memoria una canción folklórica con texto y solfeada. Cantar cinco ejercicios de varias partes de la *Bicinia* y repasar los ya aprendidos.

Canción final: Se canta en grupo un canon de Cherubini, Salieri, Mozart, Martini, etc. Esto dará práctica a los alumnos en la audición de las progresiones armónicas.

Los cuatro o cinco cursos de las escuelas secundarias de música servirán, en lo que al solfeo se refiere, para ampliar el conocimiento que se ha alcanzado en los siete cursos de las escuelas primarias de música. Durante el transcurso de estos cursos, los alumnos se familiarizarán con las claves de C y F, así como con la clave de Sol. Después de la introducción de cada tono nuevo, se revisan los estudiados anteriormente, poniendo uno en el lugar del otro. Los ejercicios de dos partes de Zoltán Kodály, en tres volúmenes, que contienen 55, 44, y 33 ejemplos respectivamente, en esta edición utilizada por los alumnos están escritos también en la clave de C. Partituras vocales antiguas y ejercicios de Bertalotti, también usan la clave. Los volúmenes de ejercicios para dos voces 55 y 44, no están editados en forma de partituras como el 33, solamente existen las partes individuales. Esto presenta, desde un punto de vista educacional, una ventaja, ya que así hay más variedad y las partes tratadas individualmente no pueden apoyarse mutuamente. Los niños no ven las partituras de los demás compañeros, simplemente las oyen, de manera que solamente después de haberlas cantado pueden ajustar la melodía y el ritmo.

De ahí que en las escuelas secundarias de música, el canto al unísono y a varias voces se enriquece con la adición de las claves. En el dictado se le añaden alteraciones a los ejercicios a dos partes. Los alumnos tienen que reconocer los intervalos creados por las alteraciones y en el entrenamiento auditivo se les iniciará también en los ejercicios de armonía clásica. El conocimiento de la forma musical se ampliará hasta incluir en el programa el análisis de las composiciones vocales e instrumentales, y los ejemplos de música folklórica tendrán canciones con ornamentaciones y modulaciones y ritmos asimétricos.

A continuación esbozaremos una clase de segundo año de la escuela secundaria de música.

Canto coral: El grupo cantará conjunta o individualmente algunos ejercicios de solfeo de Bertalotti y uno de Kodály de los *55 ejercicios de dos partes**. (Estos deben haber sido preparados como tareas de casa.) El profesor elegirá un motivo de estos ejercicios, que los alumnos utilizarán para la improvisación de las secuencias en el entrenamiento de la voz.

* Zoltán Kodály: *55 kétszólamú énekgyakorlat.* Zeneműkiadó, Budapest, 1954. © Boosey and Hawkes, London.

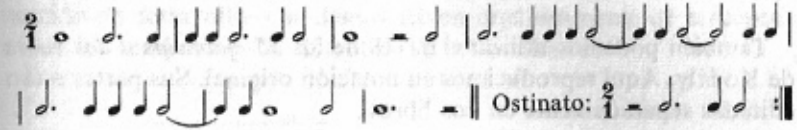
Se puede añadir una segunda voz:

A estos ejercicios vocales les sigue un ejercicio de entrenamiento auditivo, dentro del ámbito de las escalas modales. Los alumnos cantarán estas escalas dóricas, frigias, lidias, mixolidias y eólicas, primeramente solfeando y después con los nombres de las notas. Tendrán que reconocer la escala o modo en los fragmentos de escala y giros melódicos interpretados al piano por el profesor. He aquí algunas melodías que pueden servir para ello:

Los alumnos cantarán las distintas escalas modales empezando a partir de la misma altura, utilizando el solfeo y los nombres de las notas como en los ejercicios generales de entrenamiento auditivo.

Ejercicio de ritmo: Los alumnos compondrán conjuntamente un

ejercicio rítmico utilizando las figuras de la notación antigua, tal como se encuentran en los ejercicios de Bertalotti. Después los escribirán en la pizarra y los interpretarán en grupo, añadiendo más tarde una segunda parte improvisada u ostinato.

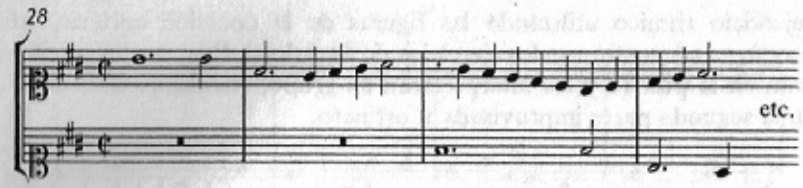


Dictado: El siguiente ejercicio de dos partes será dictado por el profesor, quien cantará una parte e interpretará la otra al piano. Los alumnos tararearán el dictado en la notación que damos más abajo, utilizando dos claves. Solamente se da la primera nota de la parte más baja —A debajo del C medio—.

Entre las muchas formas para corregir un dictado, actualmente utilizamos el procedimiento según el cual dos alumnos cantan la melodía de dos partes, solfeando. Si uno termina después del otro, cantará una parte y tocará la otra. Si canta la parte aguda, tendrá que dar los nombres reales de las notas.

Canto a primera vista: Canto de algún tipo de polifonía vocal, o también se pueden extraer dos partes de *Leichte Chöre* de Palestrina o de una obra de dos partes de Lassus.

El siguiente ejercicio de Bertalotti es de gran utilidad para cantar a primera vista y ayuda a preparar las tareas para casa:

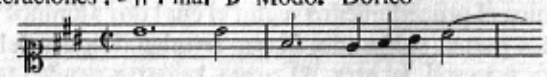


También podemos utilizar el n.º 18 de los *55 ejercicios a dos voces* de Kodály. Aquí reproducimos su notación original. Sus partes están editadas separadamente en dos libros:

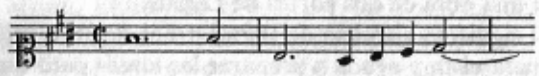
Damos las instrucciones necesarias para el análisis de los dos ejercicios para hacerlos en casa. El análisis detallado del ejercicio de Bertalotti se cita aquí como modelo.

Número de alteraciones: 3 ♯ Final ♮ Modo: Dórico

Tema:



En la segunda voz el tema entra con una respuesta tonal:



Entradas del tema: En la primera voz, en los compases 1, 11 y 25; en la segunda voz, en los compases 3, 13 y 26. En los compases 1.º, 3.º y 13.º, el tema entra en un tiempo fuerte y en los otros en tiempos débiles. Desde el compás 16 hasta el 24 hay muchas modulaciones y secuencias, algunas veces las dos voces se persiguen mutuamente, otras veces van paralelas. Estos ocho compases —que son casi una sección de desarrollo— se desenvuelven orgánicamente de la secuencia en los compases 6-10. El ámbito de la voz alta es:

decena VII — II

el de la voz baja

novena VII — 8
(nota final cuenta como: I)

Tarea para casa: Practicar el ejercicio de Bertalotti, cantándolo e interpretándolo al piano; si se quiere, también en otros tonos (con claveta). Cantar solfeando el número 18 de los *55 ejercicios de canto a dos voces* de Kodály. Escribir una melodía, según un modelo rítmico escrito en la pizarra y estudiado en clase. Repasar todas las escalas modales, empezando desde la E, F, G, utilizando el solfeo y los nombres de las notas. Preparar un par de canciones para solistas, del libro de texto, y cantarlas.

Para finalizar la clase, el grupo cantará una obra coral de Palestrina, cuyas partes de las distintas voces hayan sido ya utilizadas como lectura a primera vista durante el desarrollo de la clase.

Lo que se exige para los exámenes finales de la escuela secundaria de música se pide también para el examen de ingreso en la Academia de Música. Esto es: un ejercicio difícil de canto a primera vista para solista, un dictado difícil a dos voces, un test de audición armónica y algo de los ejercicios recientemente estudiados (Bertalotti, Lassus, Kodály, etc.).

En el transcurso de los años en la Academia de Música, el canto a primera vista y el dictado, que al comienzo se hacen partiendo de la música romántica, llegarán gradualmente hasta la música moderna. En el examen final, los alumnos cantarán a primera vista ejercicios de solfeo según el sistema francés, es decir, con cambios de claves. Cuando esto se practica en clase, es todavía más interesante si se improvisa una parte continua, especialmente en ejercicios como el siguiente, donde está implicada la armonía.

El dictado puede ser a una, dos, tres o cuatro voces, y el test de armonía utiliza música contemporánea. En la parte de canto a primera vista —a los estudiantes se les interroga individualmente— se cantarán obras enteras, en el transcurso de varias clases. En las escuelas secundarias especiales de música, estas obras incluyen oratorios de Haydn, Händel y el *Réquiem* de Mozart, mientras que en la Academia incluyen las *Pasiones* y *Motetes de ocho partes, sin acompañamiento* de Bach, el *Psalmus Hungaricus* de Kodály, *Jeanne au bûcher* de Honegger o la *Cantata Profana* de Bartók.

Como ya se ha explicado en la introducción, el solfeo estudiado junto con un instrumento y como complemento, proporciona una base segura de educación musical, desarrollando en el niño un buen sentido musical, logrando un oído y una mente entrenados. La enseñanza de canto en las escuelas tiene como meta la educación popular y está basada principalmente en el canto. Por otra parte, la enseñanza del solfeo que se da a los más dotados, entra ya en el campo de lo profesional y se da a grupos de alumnos relativamente reducidos (12 a 14). Estas dos materias, enseñanza de solfeo y clase de canto, ejercen en los niños una acción simultánea: los niños que asisten a las clases de la escuela de música, son capaces de utilizar en las clases de

canto lo que han aprendido en las clases de solfeo. De esta forma, incluso los niños menos dotados y que no estudian instrumentos, se benefician indirectamente de los conocimientos más amplios de sus compañeros. Por otra parte, las clases de canto y la formación del oído conjuntamente, forman las bases de un buen canto coral, haciendo adquirir al niño sentido de comunidad y placer al practicar la música juntos. "Hagamos que la música sea un patrimonio de todos", esta era la divisa de Zoltán Kodály. Hagamos que todos los profesores de canto y solfeo, y de hecho todos los educadores genuinos, trabajen para alcanzar esta meta. Si la música llega a todos —ya que todos tienen contacto con ella en la juventud— y si esta sensibilidad se mantiene hasta la madurez, entonces y solamente entonces, los compositores e intérpretes de nuestro tiempo podrán contar con un auditorio responsable y experto.

KATALIN FORRAI

LA ENSEÑANZA DE MUSICA EN LOS JARDINES DE INFANCIA

En Hungría, el primer jardín de infancia denominado "Jardín de los Angeles" (Angyalkert) fue fundado hace 150 años, en Buda, por Theresa Brunswick. En él, al igual que en los posteriores, el alemán era la lengua oficial. Los niños cantaban y hablaban en alemán. No obstante, en las primeras décadas del siglo XIX y como consecuencia de la llamada posteriormente época de la Reforma, apareció en lengua húngara la colección de versos y canciones de Amalia Bezerédj titulada *Libro de Flóri* que data de 1836, cuyas canciones, compuestas por ella misma, ratificaban el sentir húngaro pero dejaban traslucir una educación musical alemana. Las luchas de la guerra de Independencia, de 1848-1849, obligaron a los encargados del cuidado de los niños (que en aquella época eran únicamente hombres) a entrar en el ejército y a los mecenas de dichas instituciones a salir al exilio. Cuando los jardines de infancia revivieron, a través de su nueva "Asociación de Jardines de Infancia", entre los problemas educativos pasó a primer plano el relativo a la enseñanza musical. Desde entonces, y durante casi 50 años, únicamente Samuel Kohányi (Kohn) tuvo en sus manos la enseñanza de la música en los jardines de infancia húngaros. Las canciones compuestas por este maestro nos dan cuenta de su espíritu húngaro a través de las huellas de las melodías "verbunkos"*, así como de su cultura musical a través de las melodías tomadas de las óperas italianas y de su capacidad de adaptación a través de los textos fieles al emperador, pero las melodías eran difíciles y sus amplios intervalos no correspondían al oído y débiles cuerdas vocales de los niños de 3 a 6 años.

Hizo época la revelación de Áron Kiss quien consideró de enorme necesidad la recopilación y la enseñanza de todas aquellas canciones infantiles que cantaban en el campo los hijos del pueblo. Unicamente así se pudo salvar para los jardines de infancia y las escuelas el tesoro

* N. del T. *Verbunkos* (del alemán *Werbung:* reclutamiento de soldados para la guerra, con música y baile). Forma musical tipicamente húngara del siglo XVIII, caracterizada por su colorido instrumental, cambios de tiempo bruscos, etc.

intelectual y la verdadera tradición húngara. Fue él quien preparó para su publicación, en 1891, el material melódico y las letrillas recopilados por los maestros. Desde fines del siglo XIX se pudo contar con manuscritos que teóricamente mostraban la necesidad de la educación musical húngara; no obstante, examinando tales letrillas y canciones podemos concluir que eran el resultado, por una parte, de la influencia alemana, y por otra, de trabajos incompletos, sin dimensión artística. El *Libro de poesías y de canciones*, publicado en 1893 (aun siendo Áron Kiss uno de sus coautores), es una obra húngara sólo en apariencias, porque de las canciones folklóricas anteriormente editadas por el propio Kiss sólo se utilizan motivos y partes de estos textos los cuales, en realidad, falsean el original.

En las siguientes décadas (1900-1945), época abundante en melodías pobres con textos "chovinistas" e "irredentistas", apareció como una luz esclarecedora el ensayo de Zoltán Kodály, titulado *Música en los Jardines de Infancia* (1941). El autor criticó duramente la utilización de canciones infantiles no húngaras sin ningún valor artístico, extensas y con un texto evidentemente pleno de afectación. En un intento de retrospectiva histórica, llamó también la atención sobre la colección de Áron Kiss, hundida en la sombra del olvido, y que consideró una fuente de canciones para preescolares. Después de diez años dinámicos, llenos de transformaciones revolucionarias que abrieron nuevas posibilidades, apareció, en 1951, el vol. I de la *Colección del folklore musical húngaro* (Corpus Musicae Popularis Hungaricae) incluyendo canciones de juego. En él se publicó, en un orden musical, todo el material hasta entonces recopilado. Desde entonces, el material de este volumen es no solamente una fuente valiosa de canciones y cuentos infantiles para los libros de canto utilizados en la enseñanza primaria del primero al cuarto grado, sino también un eficaz apoyo para las puericultoras en los jardines de infancia, así como para programas infantiles de radio.

La educación musical de los pequeños, basada en la guía de Zoltán Kodály, ganó un enorme prestigio también desde el punto de vista científico. El propio Kodály participaba frecuentemente con los niños, guiando con sus consejos la educación musical en los jardines de infancia.

EL PROGRAMA DE MUSICA EN LOS JARDINES DE INFANCIA

El manual para jardines de infancia (programa de estudios) publicado en 1957, determinaba cómo debía educarse e instruirse a los niños de la edad de párvulos, estableciendo un programa diario y asimismo lo que debía enseñarse y la manera de llevarlo a cabo, especificado para las distintas áreas (dibujo, cuentos, ritmos, gimnasia, canto, conocimientos del medio ambiente). La parte musical del programa de estudios utilizaba las ideas de Kodály, en base a las cuales los profesores del jardín de infancia educaban a los niños con los métodos adecuados y con buen material de canto. Desde 1971, está en uso un nuevo programa de estudios titulado *Programa de educación para guarderías infantiles.* Este presenta un esquema más moderno en sus principios educativos, dentro de los cuales el profesor tiene mayor libertad para usar sus propias ideas para la realización de su trabajo. El interés espontáneo que muestra el niño da la base para el dominio de la nueva materia quedando más tiempo disponible para el juego libre. El programa se centra en el desarrollo de la personalidad del niño, pero al mismo tiempo se conjuga con las posibilidades educativas del grupo.

La idea de Kodály de que la música moldea todo el carácter del niño —haciéndolo equilibrado, disciplinado, independiente, creativo y feliz— está en perfecta armonía con la nueva concepción educacional. Los principios de Kodály fueron además usados en la elaboración de la parte musical del programa, principalmente enfatizando aún más la importancia de la gama pentatónica. En el nuevo programa se pone también en práctica otra de las ideas de Kodály, la de que los niños deberían cantar todos los días. Aparte de las dos lecciones semanales obligatorias de canto que se dan dos veces a la semana (30 minutos cada vez), se practica canto en forma libre todos los días y se realizan juegos con canciones, en ocasiones varias veces al día. Sostenemos que a los niños de esta edad una sola persona debe enseñarles todas las asignaturas, alguien que esté cercano a ellos. De esta manera, la música puede realmente ejercer su influencia en la formación del carácter y establecer una conexión con las otras materias (ritmos, dibujo, pintura, títeres). Por lo tanto, la asignatura de canto no es impartida por un profesor especial de canto, sino por la puericultora que está todo el día con los niños y que tiene innumerables oportunidades de crear una atmósfera propicia para la música, de modo que el canto no se limita a un período fijo ni a un profesor distinto. Esto implica, sin embargo, que los profesores para jardín de infancia deben recibir una buena formación musical.

El nuevo programa describe los requisitos esenciales de la enseñanza en el jardín de infancia. Determina un plan de estudios para los llamados jardines de infancia clasificados, donde los niños de tres años forman el grupo menor, los de cuatro y cinco el grupo medio, mientras los que se aproximan a la edad escolar, aquéllos que cuentan con cinco y seis años, forman el grupo mayor. Estos principios básicos se siguen en todo el país, puesto que los requisitos son idénticos. Por lo tanto, los jardines de infancia en Hungría, tanto urbanos como rurales, hacen un trabajo similar en la teoría y en la práctica.

En el manual, paralelamente a campos de enseñanza tales como educación física, lengua materna, elementos de geografía, conocimiento de espacios, formas y cantidades, dibujo y artes manuales también se reserva un tiempo proporcional a la enseñanza del canto y de la música.

DIVISION POR GRUPOS DE LAS ACTIVIDADES EN LA GUARDERIA INFANTIL

Grupo menor

Actividad obligatoria: educación física una vez a la semana. Actividades en forma libre en ocho ocasiones semanales, a iniciativa de las puericultoras: conocimiento del medio ambiente, dibujo, canto, cuentos y poemas (la puericultora canta con los niños y realiza con ellos juegos con canciones).

Grupo medio

Actividades obligatorias seis veces a la semana: educación física, conocimiento del medio ambiente, canto, dibujo, matemáticas.

Actividades en forma libre: cuentos y poemas tres veces a la semana, canto cada día.

Grupo mayor

Actividades obligatorias diez veces a la semana: educación física, conocimiento del medio ambiente, canto, dibujo, matemáticas.

Actividades en forma libre: cuentos y poemas dos o tres veces a la semana, canto y juegos con canciones todos los días.

He aquí un ejemplo de cómo la guía orienta la tarea de la educación musical:

"Preparar el lenguaje musical materno con el conocimiento y apren-

dizaje de las canciones infantiles del folklore húngaro. Tratar que el canto sea atractivo para el niño y cuidar la enseñanza de la buena entonación al cantar y de la correcta pronunciación del texto, estimular a un mejor desarrollo de la vida afectiva del niño y de la educación del gusto musical, desarrollar el sentido rítmico y la capacidad auditiva, colaborar en la formación de la conciencia social a través del canto colectivo de piezas referidas a fiestas nacionales o eventuales."

A continuación enumeraremos brevemente, por grupos, el material necesario para el plan de trabajo anteriormente establecido. Luego se tratarán con mayor amplitud los métodos de la enseñanza musical y detallaremos la manera de lograr que los niños lleguen al nivel de desarrollo deseado.

Las puericultoras de las guarderías utilizan también las canciones de otros manuales preestablecidos.

NIVEL DE DESARROLLO EN LAS APTITUDES MUSICALES EN LOS TRES GRUPOS

El nuevo programa no prescribe los títulos de las canciones, pero sí determina claramente el carácter y el número de las canciones que la puericultora debe enseñar anualmente a los niños.

Por ejemplo:

cinco canciones con el giro *sol-mi*
tres canciones con el giro *la-sol-mi*
cuatro canciones con el giro *mi-re-do*

La puericultora tiene la libertad de escoger el material del año del libro de canciones y canciones-juego para las guarderías. El manual *Música y canto en la guardería infantil* contiene, aparte de las 270 canciones, instrucciones metodológicas detalladas.

GRUPO MENOR (3-4 años): Material musical: 18-20 letrillas y canciones infantiles folklóricas relacionadas con el juego.

Desarrollo del sentido rítmico: Hacer sentir el ritmo uniforme, con gestos imitativos, en actitud de juego, ya sea dando palmadas o marchando. Lo mismo para las letrillas o para las canciones. Utilización del tambor infantil.

Desarrollo de la capacidad auditiva: Práctica de canto bien entonado y rítmico, buena pronunciación del texto de las letrillas. El reconocimiento de ruidos y, después, la diferenciación del timbre sonoro del tambor, del platillo y del triángulo. Hacer sentir y conocer la diferencia entre *forte* y *piano*. Reconocimiento de melodías ejecutadas con instrumentos o con la boca cerrada.

Audición musical: Canciones cortas y graciosas sobre animales o canciones folklóricas, interpretadas por las puericultoras.

GRUPO MEDIO (4-5 años): Material musical: 20-25 letrillas, canciones para fiestas y relacionadas con el juego.

Desarrollo del sentido rítmico: Hacer sentir el ritmo de las canciones con gestos juguetones, palmadas y pequeñas percusiones. Destacar el tiempo fuerte de los compases de 2 y 4 tiempos, primero dando palmadas y después al marchar, percutiendo con decisión los tiempos correspondientes sobre el suelo. Conocimiento de la diferencia entre lento y rápido. Reconocimiento de una melodía por la ejecución de su ritmo. Práctica de gestos juguetones de manera estética y uniforme. Utilización de tambor y platillo.

Desarrollo de la capacidad auditiva: Reconocimiento de los sonidos agudos y graves ejecutados con las señales manuales correspondientes. Canto uniforme y bien entonado, de las melodías. Reconocimiento de canciones basándose en la ejecución de su primer motivo. Entonación de melodías ya conocidas con la boca cerrada o tarareando.

Audición musical: Canciones alegres de varias estrofas, melodías instrumentales cortas interpretadas en violín, en flauta o en xilófono.

GRUPO MAYOR (5-6 años): Material musical: 25-30 letrillas, canciones conmemorativas, festivas y relacionadas con el juego.

Desarrollo del sentido rítmico: Reconocimiento del ritmo rápido y lento, su utilización alternadamente, cambio de movimiento marchando al compás de la música. Palmoteo del ritmo de las canciones apoyándose en el oído interior. Reproducción con palmadas de los motivos rítmicos de dos compases de $\frac{2}{4}$ con valores $\text{♩}\ \text{♫}\ \text{𝄽}$, de manera colectiva y después individualmente. Desarrollo de movimientos corporales estéticos. Hacer que los pequeños organicen ellos mismos sus juegos rítmicos. Utilización del tambor, el platillo y el triángulo.

Desarrollo de la capacidad auditiva: Canto individual, bello, bien entonado, a una altura musical correcta. Reconocimiento de canciones ejecutando uno de sus motivos ya sea el inicial o cualquier otro. Ocultamiento alternado de la melodía. (Véase más adelante en la parte metodológica.) Reproducción cantada de motivos melódicos a diferentes alturas, conjunta e individualmente. Diferenciación de *forte* y *piano*, y de lento y rápido.

Audición musical: Fragmentos de piezas clásicas, vocales o instrumentales; adaptaciones para coros infantiles, cánones y canciones, todo ello con la ayuda del tocadiscos o de la radio.

MATERIAL DE CANTO Y DE MUSICA EN LOS JARDINES DE INFANCIA

En beneficio de la educación musical regular especializada para niños, se ha iniciado una nueva investigación en los jardines de infancia de canto. Con tal propósito, se observan los niños del jardín de infancia más próximo a la escuela primaria especializada de música y canto, es decir, no se trabaja con niños dotados para la música sino con todos aquéllos que pertenecen al lugar. En estos jardines de infancia de canto hay materias musicales cotidianas. La diaria convivencia brinda muchas oportunidades para el alegre juego y canto en conjunto, y para el desarrollo constante e individual del niño de menores posibilidades auditivas. Su material de canciones es el mismo que el de los jardines de infancia no especializados, pero se enseña un mayor número de canciones. El desarrollo de aptitudes musicales, teóricamente, es también el mismo, sólo difieren la exigencia y los métodos empleados.

Para el niño que no asiste regularmente a los jardines de infancia, existe este tipo de centros especiales de música que dan posibilidades de un desarrollo musical específico, dos o tres sesiones semanales, a quince ó veinte niños. En el país funcionan alrededor de ciento veinte de estos centros, sostenidos por diferentes organismos sociales (Casa de la Cultura, Agrupación de Trabajo de Padres y de Pedagogos de música).

Las siguientes exigencias son válidas tanto para los jardines de infancia de canto como para los de música:

GRUPO MENOR. Material musical: 25-30 letrillas y canciones infantiles con extensión hasta 3 ó 5 notas.

Desarrollo del sentido rítmico: Hacer sentir el ritmo uniforme expresándolo con gestos en actitud de juego, utilizando indistintamente letrillas, canciones y música. Ritmos de canciones bien conocidas. Utilización del tambor, platillo y triángulo en forma dirigida o espontánea.

Desarrollo de la capacidad auditiva: Adaptación al canto activo, de forma colectiva e individual. Reconocimiento de la diferencia entre *piano* y *forte*. Diferenciación del timbre a través de ruidos o con la utilización de instrumentos rítmicos (tambor, platillo, triángulo). Reconocimiento de melodías a partir de su ejecución, con boca cerrada o con instrumentos musicales. Canto de melodías conocidas a diferentes alturas (adecuación a la nota inicial). Reconocimiento de la distancia entre notas graves y agudas, a intervalo de una octava y posteriormente a intervalos más reducidos. Reconocimiento de los intervalos *sol-mi*, *sol-la* con gestos de la mano.

Audición musical: Canciones cortas divertidas, canciones folklóricas.

GRUPO MEDIO. Material musical: 30-35 letrillas y canciones infantiles preferentemente con giros pentatónicos, en extensión de hasta 5 ó 6 notas.

Desarrollo del sentido rítmico: Hacer sentir el ritmo uniforme y el ritmo de la canción, diferenciación consciente de ambos. Observar el tiempo fuerte en las canciones de compases de 2 y 4 tiempos y ponerlo de relieve con palmadas o golpes de pie. Observación de la negra y corchea (largo, corto), su práctica con nombres (ta= ♩ titi= ♫). Hacer sentir el silencio de la negra con un movimiento. Lectura de la representación gráfica de éstos, en la pizarra y en cartas preparadas. Sustracción de motivos rítmicos de dos compases de $\frac{2}{4}$ de canciones conocidas, eco rítmico, con nombres previamente convenidos para su práctica, en forma conjunta y también individual. Acompañamiento improvisado, o previsto, de tambor, triángulo o platillo a la canción, de acuerdo con su carácter.

Desarrollo de la capacidad auditiva: Hábito al canto desenvuelto y bien entonado, y a la pronunciación correcta del texto. Diferencia entre *piano*, *mezzoforte* y *forte*. Reconocimiento de melodías, primero basándose en su motivo inicial, y luego en cualquier otro motivo intermedio. Ocultamiento alternado de la melodía. Reconocimiento del timbre de los sonidos producidos en el medio ambiente, luego de ruidos poco diferenciados, y más tarde de instrumentos (piano, violín, flauta, xilófono). Reconocimiento mutuo de sus voces.

Práctica de los giros *sol-mi*, *sol-la-mi* con gestos de la mano a través de los motivos de canciones conocidas. Reproducción cantada de motivos melódicos en la relación *sol-la-mi*, con ritmos variados de dos compases de $\frac{2}{4}$. Más tarde, en la relación *sol-mi-do*, los niños reconocen las notas interiormente y las muestran con gestos de la mano (apoyados en el canto con boca cerrada, o en la ejecución del profesor con el instrumento), o bien los motivos *sol-mi-do* cantados con la boca cerrada son reproducidos por los niños solfeando.

Audición musical: Canciones folklóricas, interpretación viva de piezas instrumentales fáciles, fragmentos clásicos.

GRUPO MAYOR. Material musical: 35-40 letrillas y canciones infantiles, preferentemente pentatónicas.

Desarrollo del sentido rítmico: Marcar pasos uniformes al pulso de la música, para las letrillas o al cantar. Poner de relieve los tiempos fuertes, dobles o cuádruples de acuerdo con la canción, golpeando el piso fuertemente, con palmadas o de cualquier otra forma.

Durante la marcha uniforme:

—ostinato con palmadas,
—después marcha y ostinato con palmadas al mismo tiempo que se canta,
—marcar con palmadas el ritmo de canciones bien conocidas.

Hacer sentir la diferencia entre rápido y lento en canciones o letrillas, andando al pulso de la música.

Palmear, golpear o hacer sentir en cualquier otra forma el ritmo de las canciones y el pulso uniforme:
—mientras se entona una canción en silencio (canto interior), ejecución de su ritmo con palmadas,
—reconocimiento de una melodía según su ritmo,
—cantar una melodía, ejecutar su ritmo con palmadas y, en lugar de su texto, decir el ritmo con las sílabas ti-ta.

Reconocimiento de esquemas rítmicos a través de su ejecución, nombramiento de éstos, su reproducción con palmadas, su lectura desde la pizarra o desde cartas de ritmo (cartas preparadas anteriormente con motivos rítmicos de dos compases de $\frac{2}{4}$). Motivos rítmicos de dos compases de $\frac{2}{4}$ en forma dialogada, o todavía más largos de cuatro compases de $\frac{2}{4}$, extraídos de los motivos rítmicos ya conocidos, con palmadas o con instrumentos de percusión.

Desarrollo de la capacidad auditiva: Exigencia del canto bello y bien entonado, y de la correcta pronunciación del texto, de forma conjunta e individual.

Identificación de melodía:
—de fragmentos interiores, de alguno de sus motivos característicos,
—del solfeo cantado e indicado con gestos de la mano,
—del solfeo entonado en silencio (canto interior) e indicado con gestos de la mano. En este caso sólo se utiliza una melodía bien conocida y varias veces solfeada.

Entonar en silencio (canto interior) una melodía en fragmentos, luego cantarla en voz alta y así alternadamente, procurando que la nota inicial sea exacta y bien entonada.

La práctica del solfeo:
—"*la-sol-mi-re-do*" con gestos de la mano y cantando ininterrumpidamente.
—Más tarde, también con intervalos más amplios (cuarta, quinta).
—El maestro (puericultora) canta solfeando, los niños, sin cantar, hacen los gestos de la mano correspondientes, el maestro sigue cantando pero sin solfear, y los niños continúan los gestos fonomímicos.
—Solfeo de melodías conocidas (sin la nota "*fa*").

—El maestro entona con boca cerrada motivos en $\frac{4}{4}$ y los niños, en forma de eco, los cantan solfenado.

Se canta un pequeño motivo, y el niño lo reproduce con un texto improvisado o cantando su propio nombre. Pueden ejecutar el fragmento de una obra de guiñol conocida, con canto improvisado.

Leer, cantar y encerrar en círculos los motivos "*sol-mi*", "*sol-mi-do*", "*la-sol-mi*", en caso de existir una pizarra pautada.
—Canto de motivos en la pizarra de fieltro o en las cartas con motivos melódicos.
—Motivos sencillos (de canciones conocidas): ejercitar su colocación en la pizarra de fieltro, su canto y su lectura. F = do, G = do y C = do. El maestro señala el ritmo correspondiente conjuntamente con la lectura de la melodía.

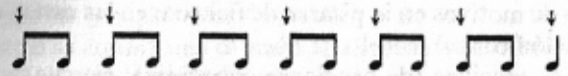
Audición musical: Con instrumentos, tocadiscos o radio. Tiempo máximo 6-8 minutos.

METODO DE LA ENSEÑANZA DE CANTO EN LOS JARDINES DE INFANCIA

Las puericultoras, de acuerdo con las exigencias y con el nivel de desarrollo de cada grupo, elaboran el plan anual del material de canciones y audiciones musicales, desarrollando el sentido rítmico y la capacidad auditiva. Naturalmente, no pierden de vista la coordinación con las diferentes actividades de la vida diaria, por ejemplo: antes de Navidad, los niños preparan regalos, estudian versos y canciones. El manual orienta sobre la aplicación de un método para desarrollar los diferentes aspectos musicales, pero las puericultoras lo varían individualmente enriqueciéndolo con sus ideas.

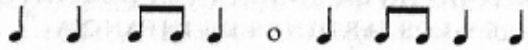
Los niños estudian canciones exclusivamente de oído. La mayor parte del material de canciones tiene un origen folklórico, son canciones relacionadas con el juego y su tema está muy cerca de los niños. En ellas, el niño interpreta gustosamente un papel, por ejemplo: se pone en el centro de la rueda, escoge una pareja, con el pañuelo camina en su derredor o personifica: "el patito se baña en el lago", "el ama de casa persigue al gato", "la azucena se peina y se lava", etc. Estos juegos influyen a través de muchas facetas en el desarrollo de las características espirituales del niño, aumentan su actividad y los educan musicalmente; los niños aprenden a cantar con buena entonación y con una correcta pronunciación del texto, además de adquirir capacidad para los movimientos rítmicos y estéticos.

Utilizamos las letrillas folklóricas para destacar el pulso rítmico, dejando a un lado los acentos en la interpretación del texto; solamente nos fijamos en los acentos de las negras. A cada negra hacemos un movimiento, sea un paso o un gesto manual descriptivo, por ejemplo:



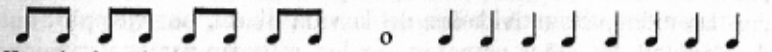
(¡Al que toca trece, lo cogen!)

Las letrillas no sólo son descriptivas, sino que son juegos al final de las cuales hay que aplaudir o ponerse en cuclillas. El orden del aprendizaje, según las dificultades en la enseñanza de las letrillas es el siguiente: primero ritmos variados con valores ♩ y ♫. Por ejemplo:



(Uno, dos, ¡sal de aquí!) (Rubia Anita)

después, las que presentan corcheas o negras constantes:



(¡Deme su carro, comadre!) (Torre de Guillermo, torre del carnicero.)

y por último los ritmos que engranan el texto:

(Un, dos, tres, cuatro, seis, ¡a bailar!)

Cada grupo estudia 6-8 letrillas por año.

El movimiento como juego se concibe reuniendo los gestos sencillos repetidos (caminar, palmear, brincar, ponerse en cuclillas) y, además, los gestos imitativos de la acción del texto (secarse, lavarse, tamizar, amasar). La acción de las canciones infantiles es casi siempre expresada con movimientos naturales, sencillos, repetidos, sacados de la vida diaria y que sirven para desarrollar el sentido rítmico del niño. En éstos, prevalece libremente la rica actitud imitativa del niño, su iniciativa y su fantasía. En un sentido más amplio se pueden incluir, aquí también, los motivos de bailes infantiles sencillos: vueltas en círculo, pasos laterales y golpes con el talón.

Con el paso uniforme y con gestos, expresamos el pulso uniforme de la música. El paso (al igual que el gesto juguetón) corresponde a la unidad métrica ♩. Esta unidad métrica significa en el caso de los niños de 3 años, todavía no desarrollados desde el punto de vista de la técnica del movimiento, un tiempo ♩ = M: 60-70 y en el de los niños de 6-7 años ♩ = M: 90-100. El hacer andar a los niños con el sonido del tambor y las castañuelas, sin música, es incorrecto. Es mucho más conveniente y musical que el tiempo del paso lo dé la letrilla, el canto o el pulso del instrumento. Además del canto de los niños, utilizamos también canciones folklóricas con *tempo giusto*, que la puericultora canta o toca en violín o flauta. Las melodías pentatónicas de *Cien pequeñas marchas* de Zoltán Kodály son excelentes para que las puericultoras las puedan ejecutar en metalófono o xilófono.

Los tiempos fuertes de los compases de 2 y 4 tiempos se pueden marcar con un golpe al andar; en el caso del canto, de la letrilla o de la música, se debe destacar más el tiempo fuerte.

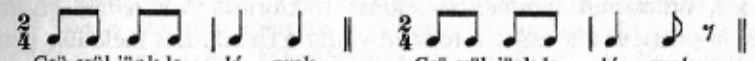
Para que sienta el tiempo hacemos andar al niño: puede hacerlo de prisa y despacio con una música y canción previamente escogidas, adaptando la marcha a los cambios de tiempo. Cuanto más formas encuentre la puericultora para demostrar esta noción, tanto mejor será comprendida. El hablar, el canto, la interpretación musical, el gesto y las palmadas, se pueden practicar en tiempo rápido y lento.

Las palmadas también pueden tener una función semejante a la del andar. Ya en el grupo menor, los pequeños sienten y percuten con palmadas el pulso uniforme, y más tarde, el ritmo de la canción. En las canciones infantiles húngaras no existe nota ligada. Así, percutiendo con palmadas el ritmo de una canción, cada sílaba tendrá su palmada, y un gesto de brazos abiertos corresponderá a cada silencio (se puede utilizar cualquier tipo de gesto para indicar el silencio, siempre que no signifique nota). Con una práctica sistemática, los niños asimilan bien la ejecución del ritmo de la canción con palmadas. Una vez lograda esta práctica, se puede exigir que palmoteen el ritmo de la canción sin el canto en voz alta, o que canten una parte determinada en voz alta y después, a una señal dada, sigan entonando en silencio y sólo palmoteando el ritmo. Unicamente el grupo mayor es capaz de palmotear el ritmo de la canción, cantándola y andando uniformemente.

Los niños podrían reconocer las canciones muchas veces cantadas con sólo dar las palmadas de sus primeros motivos. En estas ocasiones, conviene utilizar canciones diferentes y con ritmos característicos.

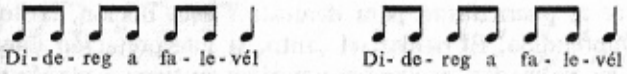
El ejercicio de percutir palmadas en forma de eco, los motivos rítmicos $2\times\frac{2}{4}$ (sustraídos de canciones infantiles) desarrolla la capacidad de observación y la memoria musical. A las palmadas de la puericultora: ♩ ♩ ♫♩ los niños contestan con igual ritmo.

Los niños también pueden inventar ritmos semejantes que el grupo debe repetir con palmadas. (Con valores rítmicos ♩ ♫ y 𝄽). La anacrusa* es ajena a las canciones infantiles húngaras y la corchea solitaria es rara, a lo sumo sólo se encuentra al final del motivo o de la canción.



(¡Vamos a sentarnos, niñas, / vamos a sentarnos, niñas!)

En los jardines de infancia de canto nombran las corcheas en pareja ♫ con *ti-ti* y la nota ♩ con *ta*, que son nombres convencionales para su práctica. Esta ejecución está precedida por una fase dicha con texto, improvisada por la puericultora de acuerdo con factores como tiempo y lugar. Por ejemplo:



(Tiritan las hojas, / tiritan las hojas)

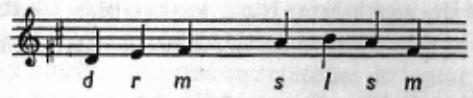
El empleo de ostinatos rítmicos también es posible practicarlo en los jardines de infancia de canto, al cantar o caminar dando con palmadas motivos ya conocidos. Esto constituye una preparación subconsciente para la música a dos voces.

DESARROLLO DE LA CAPACIDAD AUDITIVA

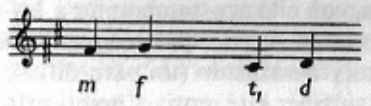
La educación para *el canto bien afinado* es una de las tareas más importantes de la enseñanza del canto en los jardines de infancia. Antes de entrar en la escuela primaria los niños tienen que aprender

* N. del T. En alemán *Auftakt:* comienzo en el último tiempo débil que precede el primer tiempo fuerte del compás siguiente.

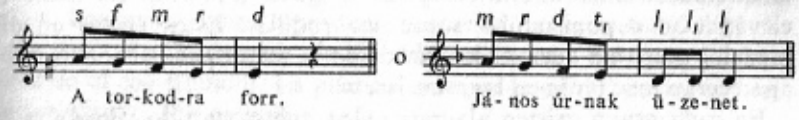
a cantar en conjunto e individualmente, con afinación, con una pronunciación correcta del texto y saber encontrar con seguridad la nota inicial correspondiente. El material de canciones, escogido correctamente, es la base del canto bien afinado, el cual debe oscilar a esta edad en un ámbito de hasta 3 ó 6 notas, o sea entre las notas Dy H (altura absoluta). El intervalo más frecuente de las canciones infantiles de origen folklórico es la segunda mayor y la tercera menor,



y con una orientación adecuada, incluso la cuarta y quinta justa. Lo que más difícil resulta es entonar bien la segunda menor



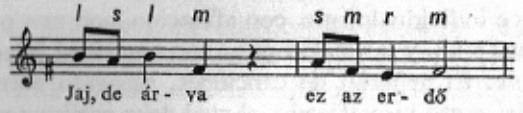
Esta se encuentra casi siempre en las canciones infantiles en los tiempos débiles de los motivos descendentes, en el final de la canción. Por ejemplo:



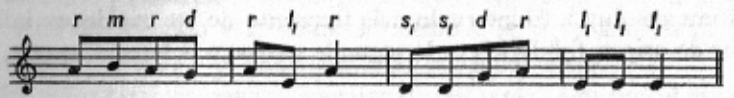
(Hierve en tu garganta.) (Un recado para don Juan.)

Nuestros compositores componen sus canciones infantiles respetando la tradición musical húngara (pentatonía sin semitono). Kodály publica en su cuadernillo titulado *Canciones para gente pequeña* 50 melodías pentatónicas, en un ámbito de seis notas que se alejan con audacia de los giros melódicos ya acostumbrados. La práctica demuestra que los niños son capaces de cantar más afinadamente estos intervalos que los semitonos.

(Silban el ruiseñor y el hortelano.)



(¡Qué solitario es este bosque!)



(El batidor de huevos está bailando, / el molinillo de café zapateando.)

La primera condición para que los niños canten con afinación es que capten la nota inicial a una altura correcta. La puericultora aun cantando afinadamente, puede encontrar un grupo desafinado si no pone cuidado en la nota inicial. La misma canción se puede cantar a diferentes alturas, con ello acostumbramos a los niños a captar bien la nota inicial. A veces sucede que solamente un fragmento de la canción es inseguro y desafinado (un paso difícil, mal enseñado), en este caso debemos sustraer este motivo, practicarlo en forma separada y, ya en su forma correcta, adecuarlo nuevamente a su lugar.

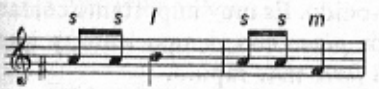
Para sentir la diferencia entre notas graves y agudas utilicemos un instrumento o el canto con boca cerrada (primero en octava y más tarde reduciendo el intervalo); los niños, para demostrar que oyen la diferencia entre una nota aguda y grave utilizarán las manos, elevándolas o poniéndolas sobre las rodillas. Estos gestos en el espacio, preparan además los gestos de la mano para el solfeo que aparecerán más tarde en las escuelas.

En cada grupo existen algunos niños que cantan desafinado o a una sola altura, generalmente una nota grave. Teóricamente, puede afirmarse que la capacidad auditiva de todos los niños es susceptible de desarrollarse. Los niños de poca capacidad también pueden llegar a un nivel medio cuando lleguen al comienzo de la escuela primaria. Las causas que ocasionan el canto desafinado son: inhibición psicológica, falta de práctica, y cuerdas vocales poco desarrolladas, todas superables con métodos pedagógicos y musicales adecuados. La puericultora debe dar a este tipo de niño una atención especial: practicar individualmente con él, no avergonzarlo delante de los otros niños, impulsarlo si en él ve algún adelanto, unirlo a otro niño que cante bien o ponerle a su lado en los juegos cantados. De manera personal, la puericultora debe cantar la canción conocida con el niño, suave y lentamente, y empezar también en su mismo tono el niño. Es importante que éste sienta la melodía cuando alguien canta con él a la misma

altura musical. A continuación, la puericultora puede repetir la canción (o sólo un motivo pequeño) en otra altura más aguda. El niño tratará de captarla aunque al principio no siempre lo logrará. Al cantar colectivamente, el niño de oído débil debe hacerlo siempre junto a la puericultora, pero más suave y con el cuidado especial de fijarse en la altura de notas de los demás.

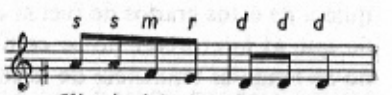
El desarrollo del oído interior en su nivel elemental ya se puede comenzar en los jardines de infancia. Ello, naturalmente, no significa la existencia de un oído interior creador sino reproductor. Todo esto, a su vez, está precedido por la vivencia musical y el estudio de las canciones. Hay muchas maneras entretenidas de lograr que la canción llegue al oído interior del niño aun sin oirla acústicamente. Por ejemplo, cantan una canción bien conocida, a una señal dada la continúan interiormente y a otra la vuelven a cantar en voz alta. Cuando los niños vuelven a cantar en voz alta, se puede verificar con facilidad si de verdad oyeron interiormente la canción; observando si se continúa la canción a una altura musical correcta y con el texto correspondiente, entonces su oído interior estará desarrollado. En el grupo mayor podemos hacerlo también individualmente.

La capacidad de la memoria musical se desarrolla con el aprendizaje de muchas canciones. Por lo general, los niños captan mejor el texto, sin embargo, el aprendizaje de la canción es más lento y no siempre es exacto. La repetición cantada de motivos es apropiada para el desarrollo de la memoria musical y para la observación exacta de melodías. Los niños deben reproducir cantando partes melódicas de dos compases, en $\frac{2}{4}$, después de haberlas oído una sola vez (al igual que en el eco rítmico). La puericultora puede unir al canto un texto improvisado. Por ejemplo:



(Hace sol, azul es el cielo)

o



(Vamos de excursión)

Tienen que fijar exactamente los motivos poco diferentes que se interpretan y reproducirlos afinadamente. Para el "eco melódico" individual las puericultoras también pueden utilizar los nombres de los niños:

(Pedro Sánchez)

o

(Catalina Carbonell)

Más tarde, es posible que los mismos niños puedan improvisar estos tipos de motivos. En los jardines de infancia de canto, donde los niños cantan solfeando y señalan con gestos manuales las notas de la escala pentatónica, es más útil desarrollar el oído interior y la memoria musical con las notas *sol-mi* (las fases metodológicas se pueden encontrar en la parte correspondiente a la sección antes explicada bajo el título de Material de los Jardines de Infancia de Canto y Música).

El niño debe también observar el timbre de los sonidos. En el grupo menor, primero el de ruidos y objetos, luego los correspondientes a instrumentos de percusión (tambor, triángulo y platillo) y a instrumentos melódicos (violín, xilófono, flautilla y metalófono). Al principio nombramos y mostramos el instrumento y después los niños, vueltos de espalda y con los ojos cerrados, deben decir qué instrumento oyen. En algunos juegos infantiles los niños deben reconocerse mutuamente sus voces. Así, se les va estimulando a diferenciar el timbre del sonido hablado o cantado. Los chicos, actualmente, se interesan por los sonidos del medio ambiente: maquinarias, automóviles, etc. y pueden determinar por oído el tipo, la marca y la velocidad del automóvil que se acerca. Sería deseable que, paralelamente a estos ruidos agudos, también pudieran sentir el silencio de un bosque o de un parque, distinguiendo sus mínimos ruidos, el roce de las hojas, el canto de los pájaros, y que también éstos provocaran en los niños un estado de espíritu, una vivencia.

También las *diferencias dinámicas* se las podemos hacer sentir a los niños de muchas maneras: al comienzo, se las mostramos varias veces, nombrándolas, más tarde ellos mismos cantan y percuten sus palmadas, *forte* o *piano*. Los niños de 6 años ya conocen los tres grados: *piano*, *mezzoforte* y *forte* y pueden hacer interpretaciones con cualquiera de estos grados de fuerza del sonido. Es muy importante cuidar de que al interpretar no se confunda *piano* con tiempo lento, y que no se tenga la tendencia de hacer el *forte* más rápido.

La base del cuidado de la voz de los niños es el canto siempre desenvuelto y *mezzoforte* (más bien *piano*). A esta edad no se pueden esforzar las cuerdas vocales, que están en pleno desarrollo. Por eso, además del canto suave y *piano* es aconsejable la utilización de canciones en ámbitos reducidos. Como los niños no entienden la explicación biológica de la buena respiración y la correcta postura del cuerpo, la puericultora debe guiarlos con su ejemplo para que ellos la imiten. Ella puede elegir un motivo o utilizar una canción conocida para que los niños la canten con la boca cerrada o con vocales diferentes (por ejemplo, ahora imitamos el violín: lin-lin-lin, ahora la flautilla:

du-du-du, etc). Esta forma de cantar suave y *piano* refina la voz del niño y le ayuda en la formación de los diferentes sonidos, en la correcta pronunciación del texto y también en el desarrollo de la pronunciación.

INSTRUMENTOS MUSICALES USADOS EN LOS JARDINES DE INFANCIA

La mayoría de las puericultoras han estudiado violín en los institutos. Algunas utilizan las flautas que son más fáciles de manejar. En los jardines de infancia se encuentran, además, el xilófono, el metalófono, etc., para los cuales no es necesario ningún estudio previo y que eventualmente los niños pueden tomar en sus manos, especialmente aquéllos que muestran mayor interés. La puericultora utiliza los instrumentos de manera constante: para andar, para acompañar el baile, ejercitar la audición musical, para el reconocimiento de las notas agudas y graves y para la sensibilización del *forte* y *piano*, rápido y lento. Sin embargo, no los debe utilizar para acompañar el canto de los niños porque perturban el aprendizaje de un canto individual afinado. Los niños deben cantar con afinación sin el apoyo de los instrumentos; y en el grupo mayor, además, sin el apoyo del canto de la puericultora.

Los propios niños pueden tocar los instrumentos de percusión: tambor, platillo y triángulo y acompañarse *piano* en sus cantos; para un grupo de treinta niños es suficiente tener un tambor, un platillo y un triángulo, pues estos instrumentos de ritmo sólo deben servir de fondo, dejando resaltar la melodía. Podemos escoger además un pequeño director que dará la entrada para el comienzo del canto y de los instrumentos.

AUDICION MUSICAL EN LOS JARDINES DE INFANCIA

La audición musical en los jardines de infancia tiene por objeto habituar al niño, ya desde esta edad, a que escuche con atención y placer la música. Los niños escuchan mucha música también en sus hogares, pero no lo hacen con atención, sino más bien como fondo musical de sus actividades. Las puericultoras seleccionan para este objetivo canciones cortas y fragmentos clásicos cuyo texto, melodía y timbre de sonido cautiven la atención del niño (3-4 minutos), tales como, por ejemplo, algunas canciones folklóricas divertidas, de varias estrofas, que canta la puericultora misma. Como material, también son

apropiadas las melodías ejecutadas en violín o flauta, las canciones infantiles editadas en discos, o el programa para los jardines de infancia que se trasmite por radio. La música en vivo fija mejor la atención del niño, por lo que su efecto también es más directo. Se están realizando experimentos sobre el tiempo de duración de la atención del niño de 3-6 años con relación al grado de dificultad y tiempo de duración de la música. Estas experiencias acumuladas hasta hoy indican que el niño, a esta edad, es capaz de captar y gozar mejor las melodías a una sola voz.

A menudo, sucede que los niños hacen movimientos bajo el efecto de la música: balancean la cabeza, en caso de una canción de cuna, o golpean el piso con los pies o palmotean, en caso de una marcha. Estos movimientos, no obstante, no interrumpen el goce de la música, por el contrario, a esta edad, cuando la necesidad de moverse del niño es mayor, el canto con movimiento colabora a ese goce.

DEMOSTRACION DE LA CLASE DE CANTO EN LOS JARDINES DE INFANCIA

El contenido de la clase se divide en tres partes: introducción, parte básica y conclusiones, las cuales están íntimamente relacionadas. La parte básica es el núcleo central de la clase y en ella se enseña una canción nueva o se repasa una ya conocida. La clase a su vez tiene un *objetivo* pedagógico general y uno musical que consiste en destacar algún aspecto. Por ejemplo: observación de la diferencia entre rápido y lento, desarrollo del oído interior o educación para la actividad musical, etc. La parte educativa, en forma juguetona, será la parte "teórica" de la actividad, muy corta (2-3 minutos). La división aproximada de la clase es:

I. *Introducción*	Preparación	2-3 minutos
II. *Parte básica*	1. Canción nueva o letrilla	4-5 minutos
	2. Repaso de juegos	12-15 minutos
	3. Juegos musicales didácticos	2-3 minutos
III. *Conclusión*		4-5 minutos

La puericultora puede variar este orden, pero sin dejar de tener en cuenta que lo esencial de la clase está en el juego, el canto continuo y, de manera más general, en cualquier otra actividad musical. Los niños en el canto libre diario de diez minutos de duración repiten las canciones de forma no establecida, dependiendo de sus gustos y sus deseos.

Y ahora, a manera de demostración, brindamos algunos esquemas para la clase de canto:

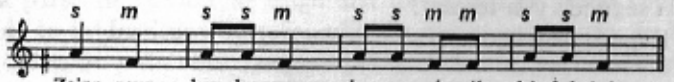
CLASE DEL GRUPO MENOR (dos meses después de haber comenzado el grupo)

Material: Canción nueva: *Zsipp-zsupp kenderzsupp*

Objetivo: Sentir el pulso uniforme.

I. *Introducción:* Caminar en rueda diciendo la letrilla *Ecc pecc* ("tic-tac bien tú vas"), marcando el pulso de la negra, caminando o palmoteando.

II. 1. Canción nueva: *Zsipp-zsupp*... la puericultora la canta varias veces al tiempo que imita cómo se tira el cáñamo al agua para ablandarlo. Los niños cantan después e imitan los gestos ya observados.



(Hé, hó, bálago, si es húmedo, ¡échalo!)

2. Repaso de juegos:

(El patico está bañándose en el lago negro, / Quiere irse a Polonia donde está su madre.)

los pequeños patos (niños) nadan en el lago (centro de la rueda), a cada negra hacen un movimiento rítmico como si aletearan en el agua, mientras los otros caminan en rueda y cantan.

3. Los niños se sientan, la puericultora, con un muñeco, repite canciones mientras ellos ejecutan diferentes gestos rítmicos (percusiones con el talón o palmadas en las piernas).

III. *Conclusión.* El muñeco (gatito, conejito o ratoncito) canta una canción divertida a los niños.

CLASE DEL GRUPO MAYOR (al inicio del año escolar, aproximadamente en septiembre)

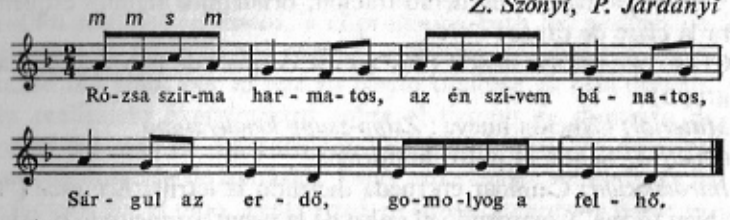
Material: Rózsa szirma harmatos canción otoñal nueva.

Objetivo: Canto suave y bello.

I. *Introducción:* Vocalización con la canción titulada *Esik az eső*... ("Llueve...") con la boca cerrada, *piano* y con la sílaba la-la, mi-mi

II. 1. Nueva canción:

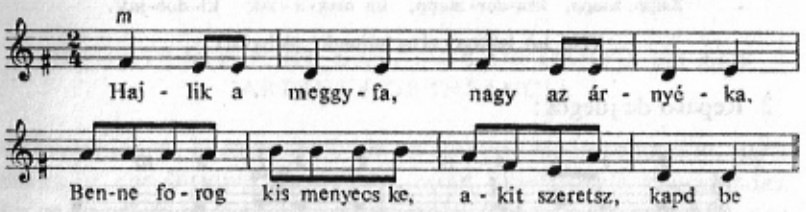
Z. Szőnyi, P. Járdányi



(El pétalo de la rosa está cubierto de rocío, / triste está mi corazón, / Amarillea el bosque, / las nubes se arremolinan.)

Después de haberla oído varias veces, también los niños la cantan. En una primera ocasión sólo cantan la primera estrofa, luego aprenden la segunda y la tercera.

2. Repaso de juegos:

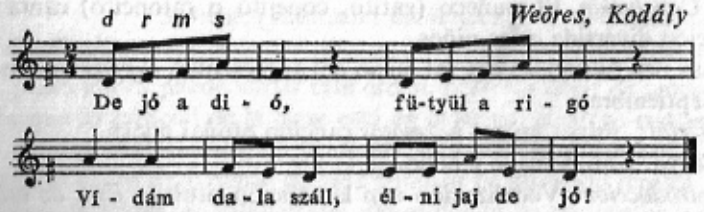


(Se inclina el guindo, grande es su sombra,
A la sombra da vueltas la casada, escoge a quién quieras.)

Uno de los niños se pone al centro del círculo formado por los demás, levanta sus brazos y se balancea imitando el movimiento del guindo. Al final de la canción escoge a otro niño con que baila y da vueltas en el círculo, mientras que los demás se paran y cantan otra vez la canción, palmoteando. Ahora le toca al niño escogido jugar el papel del árbol y el primero vuelve al círculo.

Canto suave con gestos imitativos. Canto en grupo:

Weöres, Kodály



(¡Qué buena es la nuez, silba el oriol,
Resuena su canto, qué bueno es vivir!)

3. Los niños cantan canciones que ellos mismos escogen, colectiva o individualmente, suave y con una correcta pronunciación del texto.

III. *Conclusión.* Repasan la nueva canción o escuchan una melodía con las impresiones otoñales interpretada por un instrumento.

LA FORMACION MUSICAL DE LAS PUERICULTORAS

Las tareas mencionadas y el cumplimiento del plan de estudio depende del nivel de formación musical que hayan recibido las puericultoras y del grado de profesionalismo y su conciencia de trabajo. La formación de puericultora, hasta 1959, tuvo únicamente un nivel medio, sólo a partir de ese año se exige una formación de grado superior, cursada en los institutos correspondientes que se encuentran en Kecskemét, Sopron y Szarvas. Después del bachillerato, las futuras puericultoras deberán estudiar dos años en estos institutos, en donde profundizan sus estudios de pedagogía, metodología de la especialidad y sociología infantil. También hacen prácticas en las Guarderías Modelos durante seis semanas. Una de las materias incluidas en el examen de ingreso en dichas instituciones es la prueba de oído. Nadie puede aspirar a ser puericultora sin un buen oído musical.

Las puericultoras graduadas están sujetas a una permanente inspección. Aquéllas que han terminado en años anteriores y tienen un oído más débil, deben seguir cursos de perfeccionamiento técnico. El Instituto Pedagógico Nacional organizó un curso de tres años de duración para las dos puericultoras musicalmente mejores de cada provincia o gran ciudad, y ellas han tenido la tarea de crear, en su propio distrito y con sus propias compañeras escogidas, un grupo de trabajo dedicado al canto. Estos grupos se reúnen diez veces al año, en número de 15-20 personas. Este perfeccionamiento, de acuerdo con las necesidades, dura de uno a dos años.

Hay muchas madres con bebés que trabajan, por lo tanto son las casas cuna las que guardan durante el día el 18-20 % de los niños de seis a treinta y seis meses. Para el óptimo cuidado y educación de los pequeños educados en las casas cuna se ha fundado el "Instituto Nacional de Metodología para las casas cuna" donde un grupo de investigadores estudia los métodos de educación en la casa cuna. Su trabajo se concentra en el estudio de la formación de los sonidos, del desarrollo de la capacidad de hablar y del desarrollo de las aptitudes musicales. En los diez años próximos se hará un programa de educación para las casas cuna, se elaborarán los métodos de la educación y se hará una selección especial de canciones para las casas cuna.

LÁSZLÓ LUKIN

LA ENSEÑANZA DE CANTO Y MÚSICA EN LAS ESCUELAS PRIMARIAS Y SECUNDARIAS

Nuestra educación musical tiene sus cimientos en los jardines de infancia. Estos fundamentos iniciales se continúan a través de los ocho años de escuela primaria seguidos por los cuatro años de enseñanza secundaria, constituyendo de esta manera el núcleo de la enseñanza musical básica. La cultura musical en Hungría tiene una importancia fundamental; comienza en los jardines de infancia y se extiende a través de la escuela primaria y secundaria.

ESCUELA PRIMARIA

En el primer año de la escuela primaria, los niños reciben instrucción musical dos veces por semana. En estas dos ocasiones la clase es mixta; en la primera parte se enseña una materia determinada y en la segunda los niños se entregan abiertamente al esparcimiento musical que refresca, estimula y forma la personalidad.

Desde el segundo hasta el octavo año los alumnos tienen dos clases semanales de música y canto, así como dos sesiones de canto coral organizado. El uso de libros de canto y cuadernos de ejercicios facilita las clases de canto (excepto en el primer año en el cual los ejercicios escritos resultarían muy difíciles). Estos libros están basados en el plan de estudios introducido en 1963 y aceptado para ser llevado a la práctica tras una consulta a nivel nacional. El Ministerio de Educación y el Instituto Pedagógico Nacional publican un folleto titulado *Metodología de la enseñanza de canto y de música* para orientar a los profesores y, al mismo tiempo, darles a conocer las experiencias de otros.

Existen otras posibilidades de estudio fuera de las clases obligatorias, para los alumnos interesados, p. ej.: "círculos de estudio de la música", en las propias escuelas primarias, donde los niños pueden oir música regularmente, analizar obras y participar en grupos de canto.

Desde el primero hasta el cuarto año, el maestro de cada curso está calificado para enseñar música también, desde el quinto al octavo año de la escuela primaria y en la escuela secundaria enseñan profesores de música especialmente preparados.

Durante el primer año de la escuela secundaria los alumnos reciben dos clases semanales de música, y una en el segundo año; también en esta escuela hay dos prácticas corales o instrumentales en la orquesta de la escuela con posibilidades de estudios posteriores.

Los coros de las escuelas primarias y secundarias dan muestras de los resultados de su trabajo anual en encuentros organizados durante la primavera. Estas reuniones de jóvenes cantores y músicos despiertan cada año un vivo interés tanto en la capital como en las ciudades de provincia.

A continuación analizaremos los diferentes pasos que se siguen para enseñar a los niños húngaros el lenguaje musical materno, su lectura y escritura, que los llevará luego a entender las obras maestras, a disfrutar de ellas y, finalmente, a interpretarlas. Nuestro propósito no es describir la larga serie de posibilidades de educación sino mostrar los principios del estudio que conduce desde la infancia al examen final de la escuela secundaria.

Enfocaremos la exposición bajo el punto de vista de la enseñanza de los elementos básicos de la música: 1. melodía, 2. ritmo, 3. armonía y 4. forma, mostrando al mismo tiempo cómo todos ellos llegan a constituirse en factores de experiencias musicales.

MELODIA

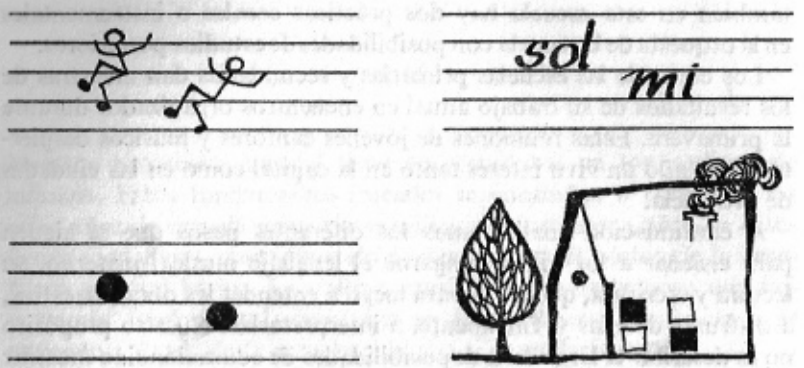
Nuestro lenguaje musical materno está basado en una escala de cinco notas de origen asiático, conocida como "la-pentatónica" o escala pentatónica. En los primeros dos años de la escuela primaria, los niños deben aprender a identificar las notas de esta escala, a leerlas y a escribirlas. Esta escala pentatónica sin semitonos aparece en los libros de canto húngaros conjuntamente con el hexacordo indogermano, escala principal de las canciones infantiles europeas, sin embargo, las relaciones de semitono en el hexacordo no se enseñan en detalle hasta el tercer año.

Sol-mi. Esta relación, tan típica de las canciones infantiles, constituye el punto de partida para hacer consciente, visual y auditivamente, las primeras notas. El proceso del aprendizaje, válido también para las demás relaciones, se realiza de la manera siguiente:

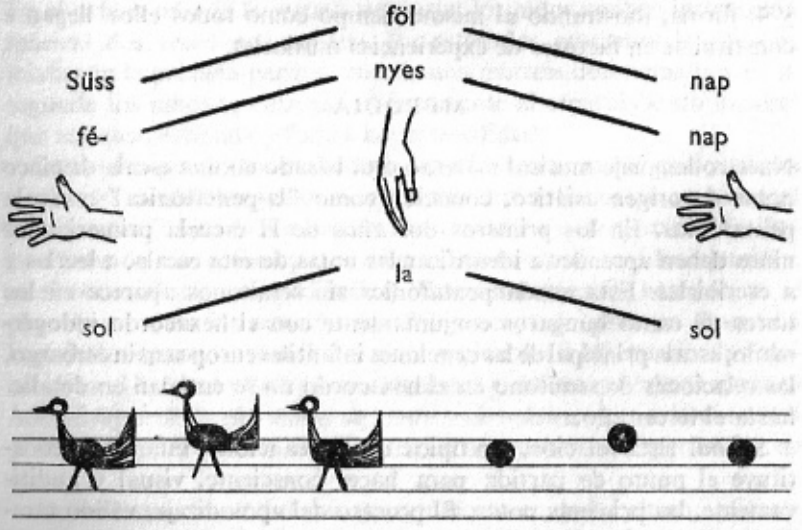
(a) los alumnos aprenden y repiten muchas canciones que contienen la relación *sol-mi*;

(b) los niños descubren qué nota es alta y cuál es baja;
(c) cada nota recibe una señal manual y un nombre;
(d) ellas son ubicadas en el pentagrama de la pizarra, y los niños más grandes las apuntan en sus cuadernos.

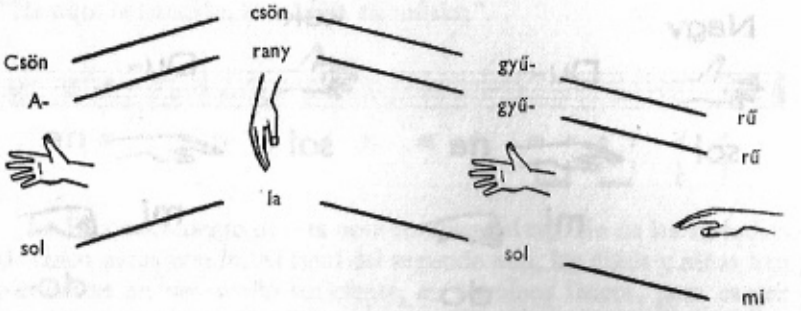
En el primer año, *sol-mi* aparece en la forma siguiente:



La. Esta nueva nota es introducida en el aprendizaje dentro de la relación *sol-la-sol.*



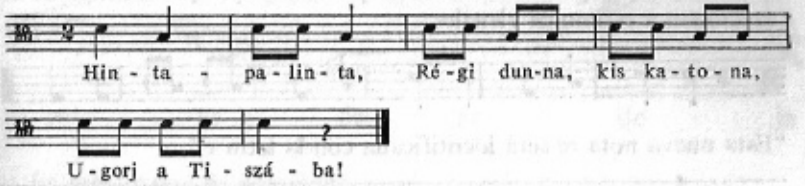
Luego esto se relaciona con el *sol-mi* ya conocido, practicándose como *sol-la-sol-mi:*



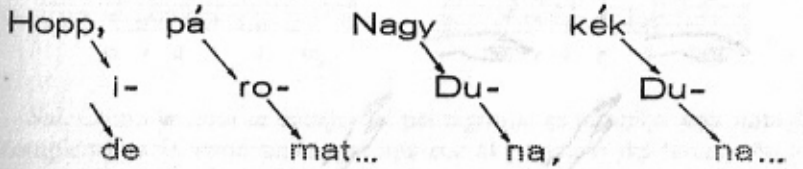
En el primer año los niños aprenden las notas *sol, mi* y *la.* Las practican colocándolas en el pentagrama de la pizarra usando formas de discos y cuadrados. Sólo en el segundo año, cuando utilizan los cuadernos de ejercicio, empiezan a escribirlas.

Do. Se introduce ahora el soporte fundamental de las canciones infantiles europeas. Su función es la de proporcionar bases firmes para la escala de cinco notas en *do*, para el hexacordo mayor, que ya se les ha hecho familiar, y más tarde, para las canciones de escala mayor.

Los niños cantan:



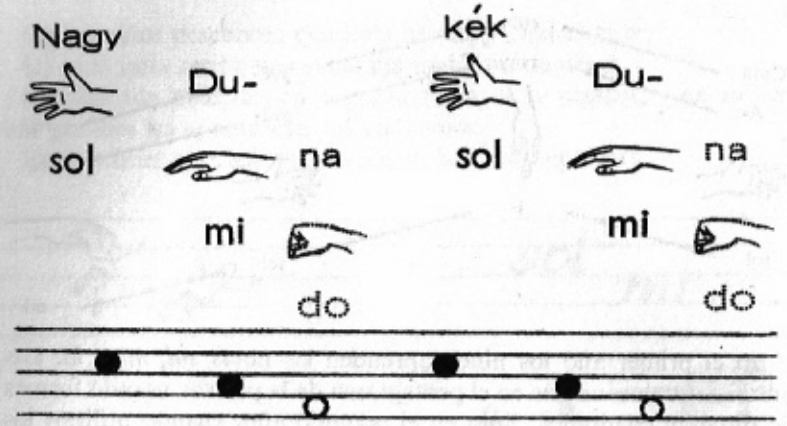
(Columpio, columpio, / Edredón viejo, soldadito, / ¡Lánzate al Tisza!)



Ellos oyen cada vez la nueva nota.

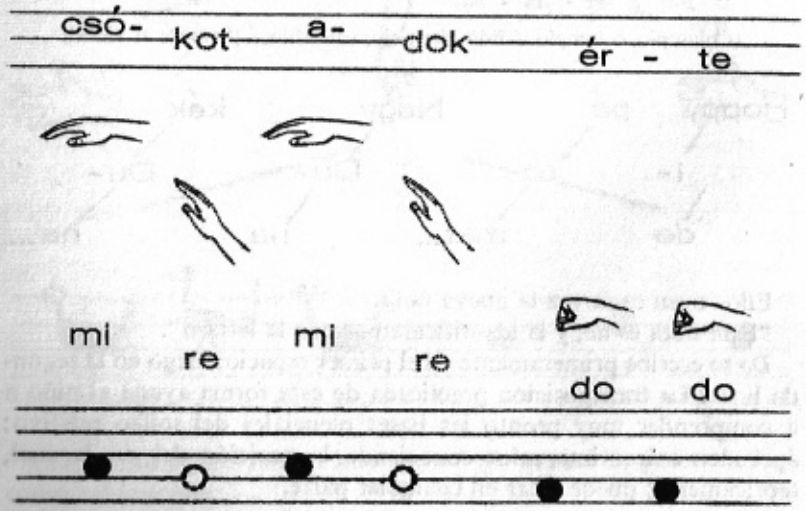
"Esta nota es *do*, y la identificaremos con la letra d".

Do se escribe primeramente en el primer espacio, luego en la segunda línea. La transposición practicada de esta forma ayuda al niño a a comprender muy pronto las bases esenciales del solfeo relativo: aprenden a leer intervalos conociendo la posición del *do*, la cual, teóricamente, puede estar en cualquier parte.

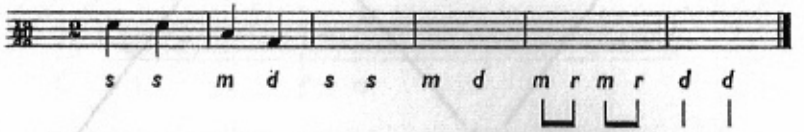


Re. Se hace practicar a los niños entonando canciones con la línea melódica descendente entre *mi* y *do*, para llegar así a identificar la nueva nota *re*, que completa la escala de cinco notas. Cuando se encuentran con notas aún desconocidas, las escriben con puntos de interrogación y las entonan en voz baja a boca cerrada. Se ha comprobado que es muy eficaz imprimir a la nota un color diferente cuando se introduce por primera vez en el aprendizaje ya que muchos niños reaccionan a estímulos visuales.

"Esta nueva nota *re* será identificada con la letra r".

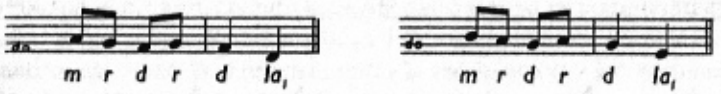


"He aquí la canción, transcrita en música".

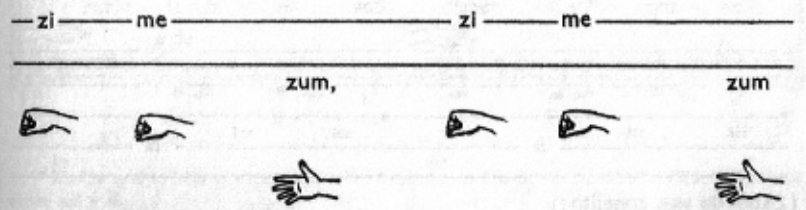


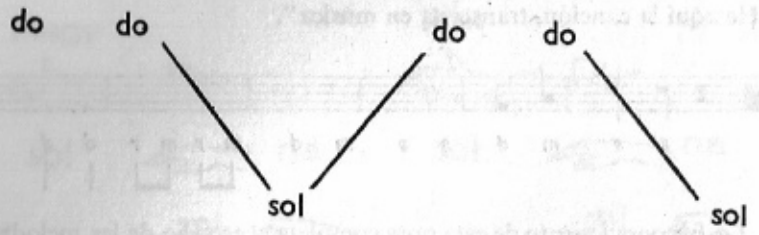
La. El conocimiento de esta nota completa el espacio de las melodías de cinco notas con *la*. Al final del segundo año, los niños y niñas han alcanzado un desarrollo suficiente, en términos físicos, para cantar canciones en el ámbito de una octava, de modo que ahora pueden acostumbrarse a la nota *la* debajo del pentagrama que completa la escala pentatónica húngara. La melodía se canta solfeando:

En dos formas de notación:



Sol. Como la nota *la* debajo del pentagrama es también una nota complementaria importante que aparece al principio del tercer año.

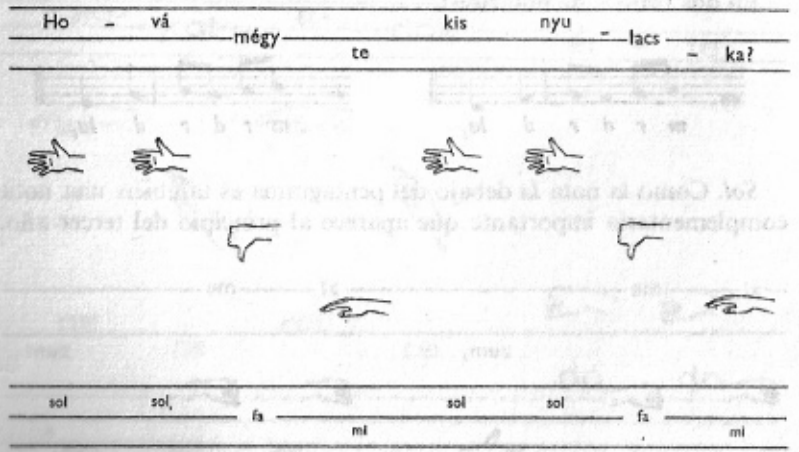




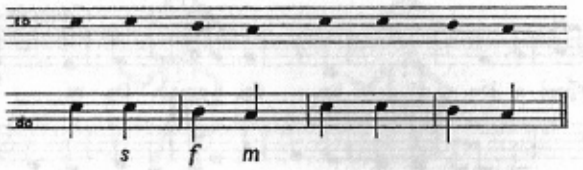
"Esta nota descendente es *sol* bajo, escrito como s,".

En el tercer año los alumnos aprenden *fa* y *si*; estas notas son los pasos decisivos que llevan desde la escala de cinco notas a la de siete. Entonces, los niños conocen la relación de semitono cuya entonación, por ahora, no presentará dificultades para los que dominan las notas de la escala pentatónica. En esta fase, el *do* se escribe en tres posiciones diferentes: a las dos anteriormente descritas se agrega el *do*=C medio, que también se usa.

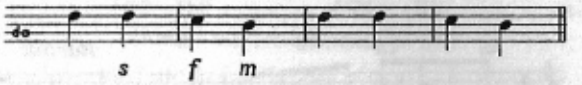
Fa. La distancia de semitono de la nueva nota se indica con una señal fonomímica. Aquí hay una notable diferencia entre nuestro actual método y los antiguos modos de formar la escala que enseñaban el *fa* como el cuarto grado de la escala ascendente. Ahora presentamos el *fa* en la relación *sol-fa-mi*, incorporando la línea natural descendente en una melodía peculiar: de esta forma se presenta también la función armónica de la nueva nota.



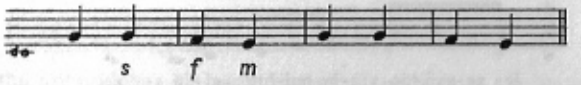
(¿Adónde vas, conejito?)



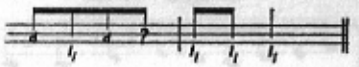
"Podemos cantarlo y escribirlo más alto también".



"Podemos cantarlo y escribirlo más bajo en el pentagrama".



Si. A fines del tercer año, los niños conocen los 7 grados de la escala aprendiendo también el *si* bajo el otro semítono esencial.

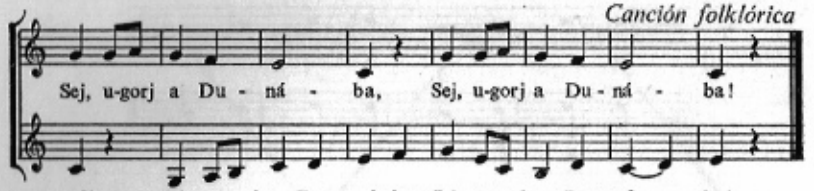


"La nueva nota se ubica entre el *do* y el *la* bajo. Le llamamos *si bajo* y lo escribimos como t,".*

El objetivo del cuarto año es asimilar muy bien todas estas notas, y practicar su lectura y escritura. En el 5.º año tampoco se introducen nuevos elementos melódicos, porque los niños comienzan a aprender nuevos modelos rítmicos. Las notas con sostenidos y bemoles se enseñan sólo en el 6.º año, cuando la escala diatónica ya es completamente familiar a los niños. Se les explican los sostenidos, los bemoles y el becuadro, así como la diferencia entre la modulación y los accidentes en la clave. He aquí un ejemplo en música viva.

* En Hungría la letra *t* corresponde a la nota *ti* que se usa en vez de *si* para evitar confusiones entre *sol* y *si*.

Canción folklórica



(Lirio blanco, lirio blanco, / ¡Salta al Danubio, salta al Danubio!)

sol *ta* *Bartók*

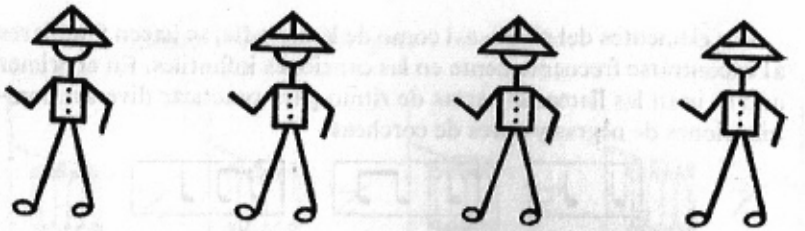
(A la orilla del Tisza un álamo está floreciendo,
Sus hojas han caído al agua, se han mojado,
El álamo va a reverdecer,
A la orilla del Tisza se crían los buenos mozos.)

Con el fin de indicar los sostenidos, las vocales de *sol* y *fa*, se cambian por 'i' por ejemplo: *fa-fi sol-si*, etc. y los bemoles con 'a': *ti-ta*, *mi-ma*, etc. En la escuela primaria sólo alcanzamos a estudiar los accidentes en clave con dos sostenidos y dos bemoles. Los niños tienen que determinar el lugar del *do* en la clave, para definir así la clave de la canción.

Desde el 5.º año se enseñan, junto a las denominaciones del solfeo relativo, los nombres alfabéticos de las notas pero el solfeo relativo sigue siendo el fundamento de la lectura musical y de la enseñanza de las canciones.

RITMO

La base de la enseñanza del ritmo es el pulso regular. Los niños, desde el primer momento de su educación, aprenden a distinguirlo al andar, en movimientos de trabajo, y en los gestos de los juegos musicales.



Jó paj- tá- sok, sor- ba áll- junk

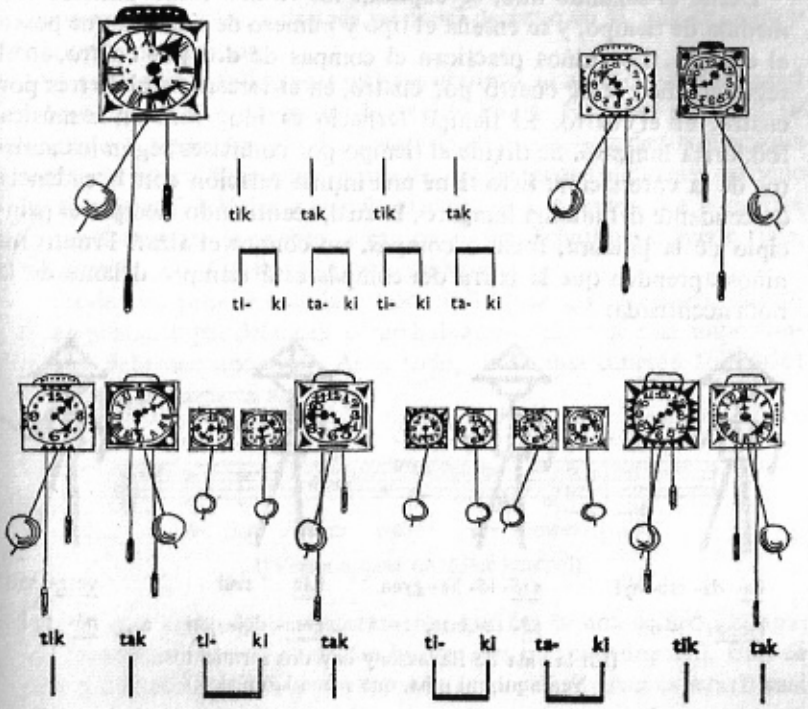
(Amiguitos, ¡pongámonos en fila!)

Se anima a los niños a dibujar figuras.

Mostrándoles la letrilla con *ta*-es, los chicos entonan toda la canción en tiempo musical correcto. Seguidamente completan la figura:

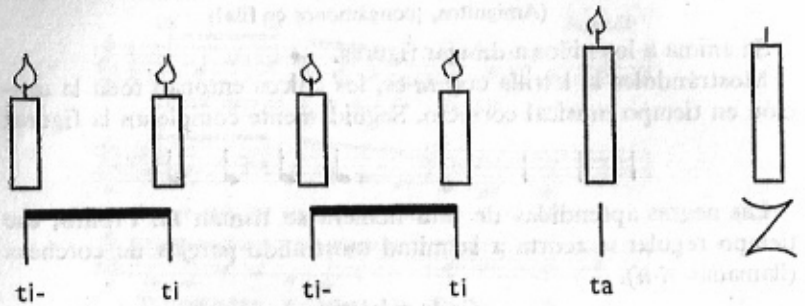
Las negras aprendidas de esta manera se llaman *ta*. Pronto, ese tiempo regular se acorta a la mitad mostrando parejas de corcheas (llamadas *ti-ti*).

En la relojería

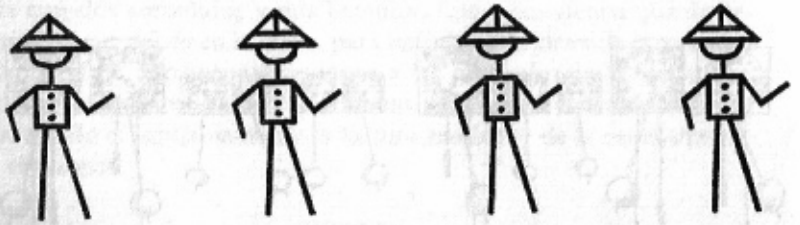


Los elementos del ritmo, así como de la melodía, se hacen familiares al encontrarse frecuentemente en las canciones infantiles. En el primer año se usan las llamadas cartas de ritmo para practicar diversas combinaciones de negras y pares de corcheas.

En esta etapa, también se enseña a los niños cómo escribir y usar el silencio de negra.



Desde el segundo año, se explican los ritmos como unidades de medida de tiempo, y se enseña el tipo y número de tiempos que posee el compás. Los niños practican el compás de dos por cuatro, en el segundo año; el de cuatro por cuatro, en el tercero; y el de tres por cuatro, en el cuarto. El tiempo ternario es muy raro en la música folklórica húngara. Se divide el tiempo por compases según los acentos de la entonación. Esto tiene una íntima relación con la cadencia descendente del idioma húngaro, la cual, acentuando siempre el principio de la palabra, frase o compás, no conoce el alzar. Pronto los niños aprenden que la barra del compás está siempre delante de la nota acentuada.

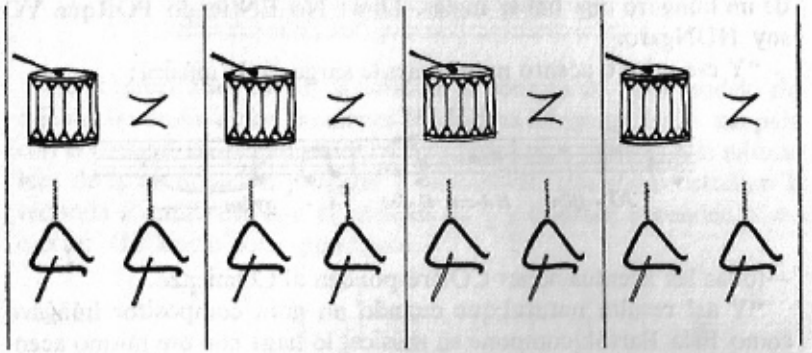


Ba- da- cso- nyi sző- lő- he- gyen két szál vesz- ső

Hopp, i- de pá- ro- mat, csen- dül- jön a nó- ta!

(En la viña de Badacsony hay dos sarmientos.
Ven aquí, mi niña, que suene la música.)

Acompañamiento rítmico para una canción:



En este punto es importante citar a Leonard Bernstein, director de la Orquesta Filarmónica de Nueva York, que en su libro *Young People's Concerts for Reading and Listening* [Conciertos para jóvenes para leer y escuchar], Ed. Simon and Schuster, Nueva York, 1962 aclara el carácter diferente de la acentuación en la lengua húngara y en las lenguas occidentales, y destaca su papel decisivo en la música culta y folklórica de Hungría:

"Las canciones folklóricas reflejan el ritmo, el acento y la velocidad del modo como un determinado pueblo habla. En otras palabras, su lenguaje —especialmente el lenguaje de su poesía— se desarrolla hacia notas musicales. Este ritmo y acento del lenguaje finalmente adviene de la música folklórica a la música culta, o a la ópera, o a la música de conciertos de un pueblo, y eso hace que Tchaikovski suene ruso, Verdi italiano o Gershwin estadounidense.

"Todo ello proviene de la música folklórica que, a su vez, depende en primer lugar del modo cómo hablamos. Eso es lo más importante que debemos aprender. Ante todo, véase una canción folklórica húngara que empieza así:

Jö- jjön ha-za é-des a - - nyám

(¡Venga a casa mi dulce madre!)

¿Por qué sabemos inmediatamente que ésa es una canción húngara? (independientemente del hecho de que esté en húngaro). Ello se debe a que el idioma húngaro posee una particularidad especial: casi

todas sus palabras se acentúan en la primera sílaba: *JÖJ-jön HA-za É-des A-nyám.* De esta manera se sabrá, casi siempre, la nacionalidad de un húngaro que habla inglés. Dirá: No ENtiendo PORque YO soy HUNgaro.

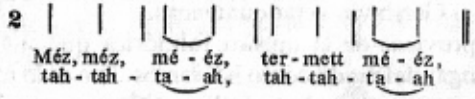
"Y ese mismo acento naturalmente surge en la música:

—todas las acentuaciones CORresponden al COmienzo.

"Y así resulta natural que cuando un gran compositor húngaro como Béla Bartók compone su música, lo haga con ese mismo acento. Póngase atención a esta frase de Bartók de la bella "Música para Cuerdas, Percusión y Celesta":

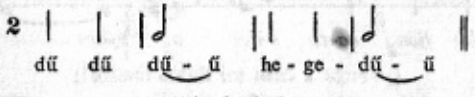
¿Se percatan cómo la melodía es igual a una oración, cada palabra con un gran acento (>) al COmienzo? Y aquello ya no es música folklórica; ha penetrado a la sala de concierto."

Después de aprender a reconocer los golpes fuertes, los niños estudiarán lo que se incluye en un compás completo de dos por cuatro.

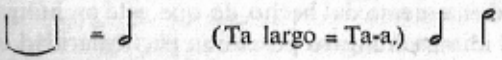


(Miel, miel, dulce miel)

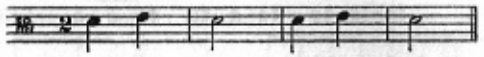
Ejecutado en violín:



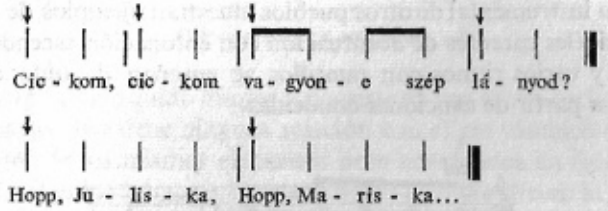
(Vi, vi, violín)



He aquí la forma escrita:



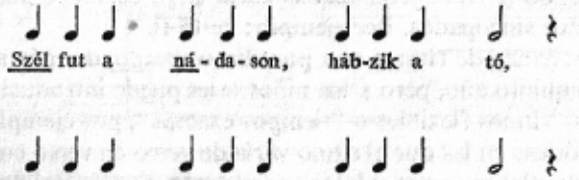
En el tercer año, los niños estudian el compás de $\frac{4}{4}$, el modelo rítmico más común de las canciones folklóricas húngaras. Se lo compara con el compás de $\frac{2}{4}$, que ya les es muy familiar, y se explica la naturaleza de la acentuación primaria y secundaria. Los niños estudian la redonda ó semibreve con el compás de $\frac{4}{4}$ y también aprenden cómo escribir el silencio correspondiente.



(Gato, gato, ¿es bella tu hija? ¡Upa, Julita, upa, María!)

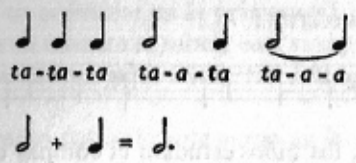
Los pequeños aprenden el tiempo doble o cuádruple sin ninguna dificultad. Menos fácil es lograr que alumnos de cuarto año capten el tiempo ternario. El compás desigual es extremadamente raro en las canciones folklóricas de Hungría, y, si ocurre, se presenta principalmente en melodías que reflejan influencia extranjera (alemana, polaca, etc.). También en los libros de canto, la mayoría de los ejemplos para el tiempo ternario son Ländlers y mazurcas tomadas de pueblos vecinos, o escogidas de sus variantes húngaras. También en este caso, los niños aprenden a entender el ritmo marcando los acentos.

¡Marquemos nosotros también los acentos!

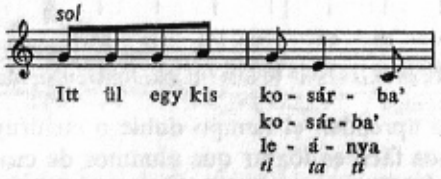


(En el juncal sopla el viento, olea el lago,
para las ranas es bueno bañarse allí.)

Los niños se encuentran con la primera nota con puntillo al conocer la nota en $\frac{3}{4}$ que llena todo un compás.

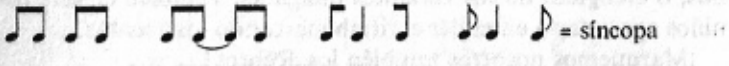


Los compases menos comunes, como $\frac{3}{8}$, $\frac{6}{8}$, $\frac{2}{2}$, etc. se introducen en los cursos superiores de la escuela primaria cuando junto a canciones folklóricas los alumnos aprenden música culta. En la música folklórica y aun más en la música contemporánea culta, pueden hallarse muchísimos ejemplos de ritmos alternados, en tanto que las canciones y música instrumental de otros pueblos muestran ejemplos de comienzos musicales carentes de acentuación con entonación ascendente. La síncopa y varios ritmos con puntillos se enseñan de oído desde el 4.º año, a partir de canciones conocidas.



(Hela aquí sentada en una cesta, en una cesta)

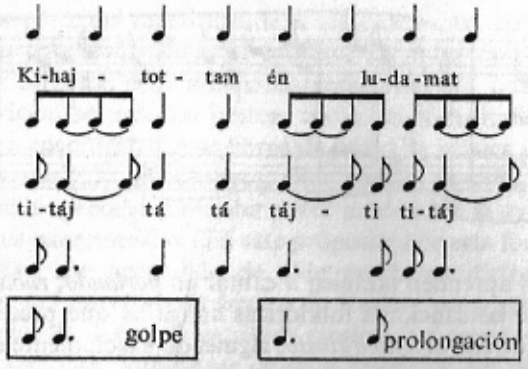
La nota larga está en el centro. ¡Busquemos canciones con el mismo ritmo!



Reuniendo palabras con sílabas corta-larga-corta, se pueden practicar ritmos sincopados. Por ejemplo: Pe-tő-fi.*

La enseñanza de ritmos con puntillo corresponde más apropiadamente al quinto año, pero a los niños se les puede introducir antes los llamados "ritmos flexibles o "tiempos exactos", por ejemplo, canciones folklóricas en las que el ritmo varía de verso en verso como consecuencia de sílabas cortas y largas en el texto. Surgen así dos modelos rítmicos típicos de sílaba doble: el "snap" o golpe, que consiste en una corchea seguida de una negra con puntillo; y lo contrario, una negra con puntillos seguida de una corchea.

* La palabra se acentúa en la primera sílaba, pero se alarga en la segunda.



(Llevé a pacer a mi ganso...)

El "snap" o chasquido húngaro, consiste en una sílaba corta seguida de una larga. No tiene ninguna relación con el pie yámbico que está compuesto de los mismos elementos pero acentuados en forma diferente. En el golpe húngaro la acentuación siempre cae en la primera sílaba, sílaba corta, en tanto que en la métrica yámbica se produce sobre la segunda sílaba, sílaba larga; de esta forma la sílaba corta que precede adquiere la calidad de anacrusa.

Una gran abundancia de ritmos con puntillos es característica de los ritmos tensos de los bailes y de canciones militares interpretados en *tempo giusto*. Un buen ejemplo de esto se puede encontrar en las transcripciones de canciones folklóricas para piano de Bartók tituladas *Para niños*.

Canción del Soldado

Los niños aprenden también a cantar en *parlando*, *rubato*, estilo de una parte de las canciones folklóricas húngaras que presenta un contraste rotundo con el *tempo giusto*, siguiendo exactamente el ritmo hablado:

(Eres tú un mozo de pelo en pecho, amigo Tyukodi,
no como los demás, no como Balázs Kuczug.
¡Ojalá que haya en nuestro país buen vino para festejar,
no un centavo sino dos taleros se necesitan aquí, compinche!)

Hay numerosas maneras de practicar el ritmo, tales como leer y escribir siguiendo modelos de ritmos, dictado de ritmos, cánones rítmicos, ejercicios rítmicos de dos y tres partes, ostinato, etc. Los ritmos se van indicando con palmadas, con golpes o usando instrumentos de percusión; el pulso básico nunca está ausente de estos ejercicios.

No siendo un objetivo propio, la enseñanza de los elementos de melodía y ritmo debe partir siempre de la música viva para llegar así, finalmente, a ella, por tal motivo presentamos aquí métodos de su aplicación o sea los diferentes métodos de la enseñanza de canto.

La mayor parte del repertorio de la clase de canto, en las escuelas primarias se enseña de oído. El profesor las muestra y pide a los niños poner atención a determinadas características. La melodía, el texto y el ritmo se enseñan juntos, como un todo indivisible. Los niños pueden encontrar, en sus libros de canto, la música y el texto de la canción aprendida de oído; así, ellos podrán practicarla en casa.

Los alumnos aprenden a escribir y leer música con la ayuda de ejercicios escritos expresamente con este próposito: de esta forma, la canción que ellos han aprendido de oído puede ser disfrutada como música. Los *333 ejercicios de lectura* de Kodály proporcionan abundante material de lectura y escritura musical, así como extractos de conocidas canciones. Valiéndose de estos ejercicios, los niños pueden aprender solos, cada año, algunas canciones a partir de gestos de fonomimia, ejercicios de solfeo, o directamente de la música escrita.

Las señales fonomímicas para enseñar fragmentos de canciones se usan en primero y segundo año, cuando la lectura presenta aún dificultades.

El uso del solfeo resulta ser una gran ayuda a partir del tercer año. El ritmo de la canción está indicado encima de las letras del solfeo relativo.

(Ancho es el Danubio, alta es su ribera, / no hay un mozo quien lo atraviese de un salto.
Imre Géczi lo atravesó de un salto, / los tacones de sus zapatos se quedaron barrosos, / ¡vaya mozo!)

Desde el cuarto año en adelante, el niño puede ya leer canciones desde su notación, naturalmente tras una suficiente preparación en ritmo y melodía. Para cuando el niño ha terminado su octavo año escolar, ya está en condiciones de leer a primera vista cualquier melodía que no sea más difícil que una canción folklórica.

Los ejercicios de canto a primera vista se practican desde el principio mismo de la educación escolar. Los autores de los libros de canto se cuidan mucho en hacer éstos más fáciles que las canciones aprendidas recientemente, de manera que cualquier niño logre leerlos.

Ritmos difíciles (como pares de semicorcheas o triples) se producen algunas veces en la música empleada en las escuelas primarias, pero en esta etapa no son practicados en forma intensiva. He aquí un ejemplo:

(¡Qué bien están tocando en el verde bosque para el husar! Hoja del álamo negro, ¡no hay mejor mozo que el husar!)

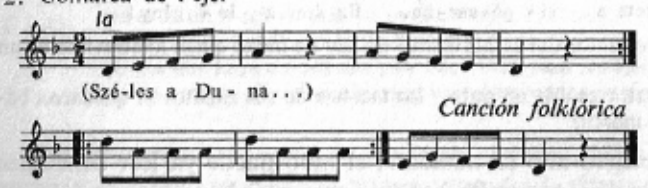
Una prueba de la lectura de signos musicales es diferenciar las variantes de una canción folklórica. Canciones muy conocidas se presentan a menudo en formas completamente distintas; p. ej.:

Ejercicio de lectura

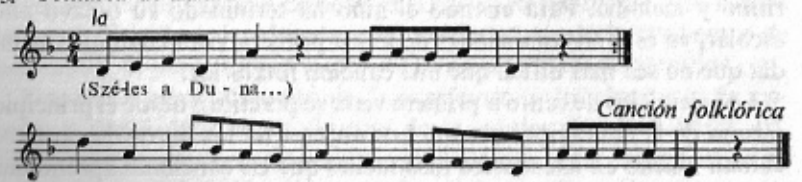
(La misma canción en tres diferentes comarcas)

1. Comarca de Tolna

2. Comarca de Fejér



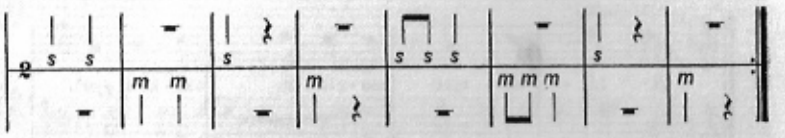
3. Comarca de Zala



(Ancho es el Danubio)

"Si se canta siempre al unísono, no se podrá entonar afinadamente. Se puede únicamente aprender a cantar al unísono practicando el canto a dos voces. El uso de las dos voces hace posible que éstas se corrijan y se equilibren recíprocamente. La única forma de cantar con afinación una serie de sonidos es escuchar y sentir su relación e interdependencia al sonar juntos." (Zoltán Kodály)

En el primer año, los niños se orientan hacia el camino que los lleva a la polifonía. Los juegos musicales de preguntas-y-respuestas son luego seguidos por ejercicios de preguntas-y-respuestas en solfeo.



Los cánones se practican regularmente en el tercer año, tras de ejercicios esporádicos en los primeros años. Se cantan cánones de canciones folklóricas, así como fáciles cánones de grandes maestros.

(¡No hay árbol más bello
que el árbol de la Navidad!
No tiene sombra, sólo luces,
¡qué árbol más bello!)

El canon se usa con regularidad desde el cuarto año en adelante y los libros de canto contienen numerosos ejemplos. Estas breves piezas de dos partes no requieren un amplio ámbito vocal, de modo que ambas partes pueden ser aprendidas enteramente, practicando en grupos y pares. La mayor parte del llamado "material de dos partes" está tomada de dos colecciones fundamentales: *Bicinia Hungarica* de Zoltán Kodály, Volumen I—IV, y los llamados *Corales para niños dequeños* de Lajos Bárdos. La *Bicinia* de Kodály consiste en dos líneas

vocales iguales y horizontalmente concebidas. Con un profundo conocimiento de las voces infantiles, el compositor adaptó tonadas folklóricas húngaras de acuerdo a los mismos principios que rigen la composición de "Bicinia" en el período del Renacimiento.

(Llueve, llueve, está mojándose la lomera,
los estribos de hierro aprietan mis pies,
los estribos de hierro aprietan mis pies,
el dolor entristece el corazón de mi amada.)

(Han llegado ya las golondrinas,
se anidaron bajo nuestro techo,
el rayo del sol nos está llamando,
nos gustaría ir a acampar.
Está llena de flores la ladera del monte,
no hay nada más bello,
están tocando la corneta, ponte en camino, amigo,
¡es tiempo para ir a acampar!)

En el séptimo y el octavo año se enseñan pasajes polifónicos de los grandes maestros. En la escuela primaria, el más alto resultado en lo concerniente a la polifonía es cantar tres o cuatro cánones y fáciles obras corales del clasicismo vienés.

El fruto del canto polifónico en la clase se aprecia en el coro de la

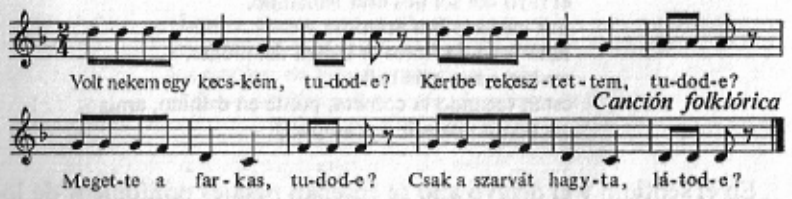
escuela. El coro es una actividad esencial en una escuela y la asistencia es obligatoria para los niños seleccionados. La música húngara del siglo XX es extremadamente rica en composiciones corales infantiles y constituye, junto a las obras del Renacimiento, del clasicismo y del romanticismo, la esencia del programa de los coros. Los primeros corales para niños de Zoltán Kodály, compuestos en 1920, tuvieron un enorme éxito e impulsaron a los compositores, entre ellos también a Béla Bartók, a reconocer las grandes posibilidades inherentes al sonido del coro infantil. Los coros escolares actúan con ocasión de festividades en las propias escuelas, así como también en conciertos, en la radio y en la televisión.

FORMA

La forma se estudia, en parte, a través del análisis de la estructura de las piezas cantadas durante las clases, y, en parte, escuchando música.

El profesor, ya desde el principio, hace fijar la atención de sus alumnos en las líneas o motivos iguales, o parecidos, de las simples canciones infantiles. Más tarde, marcando con letras (ABBA, etc.) las respectivas frases de las canciones y sistematizándolas, los niños llegan a conocer formas musicales simples, especialmente la estructura de la canción folklórica. Estudiando las características de la forma (clave, línea melódica, estructura, número de líneas y sílabas) los niños diferencian con certeza los dos tipos principales de la canción folklórica húngara: las canciones pentatónicas en viejo estilo, con frase descendente y "escalonada" a la quinta, por una parte, y las canciones heptatónicas en el nuevo estilo, con una frase final repetida y una línea melódica formada como una cúpula, por la otra.

Canción en viejo estilo:



(Yo he tenido una cabra, ¿lo sabes tú?
La encerré en el huerto, ¿lo sabes tú?
Se la comió el lobo, ¿lo sabes tú?
Dejó no más sus cuernos, ¿lo ves tú?)

Canción folklórica húngara en nuevo estilo:

(¡Estrellas, estrellas, brillad bellamente,
mostrad el camino al pobre mozo!
Mostrad el camino al pobre mozo,
porque no halla la casa de su amada.)

En los últimos dos años de enseñanza primaria, los niños aprenden a reconocer los rasgos característicos de las principales formas musicales (canción, sonata, sinfonía, etc.), lo que contribuye a la formación de su cultura general.

AUDICION MUSICAL

La audición musical complementa el trabajo práctico de la enseñanza de canto y música. Los niños oyen la música en diversas formas. La más valiosa de estas formas es la actuación o ejecución viva: el profesor canta o toca algún instrumento, los alumnos tocan una pieza también con instrumentos o forman un grupo de cámara en clase y cantan o tocan juntos. Los adelantos técnicos (discos, radio, televisión y cintas magnetofónicas) son cada vez más populares como fuentes musicales.

Las series especiales de discos cuidadosamente graduados para los ocho años de la escuela primaria se han hecho útiles en cada escuela. En los primeros cuatro años, los niños escuchan con facilidad transcripciones de canciones folklóricas para coros o instrumentos, canciones para ocasiones festivas, piezas para niños compuestas por grandes maestros (Mozart, Tchaikovski, Saint-Saëns, Bartók, Kodály). En los

siguientes cuatro años, los niños pueden estudiar el timbre de los diversos instrumentos, los tipos de voz al cantar, el color tímbrico de coros y las diferentes clases de orquestas. Existen piezas para ilustrar las diferentes facetas de la melodía, ritmo y forma, interpretaciones de artistas de primera categoría cantando las mismas canciones utilizadas en la escuela, así como composiciones más largas e importantes. Los libros de música dan detallados análisis de estas obras con numerosos ejemplos musicales, de modo que los niños puedan seguir la música en dichos libros. En el quinto año, los alumnos escuchan completo *Pedro y el Lobo* de Prokofiev. En el sexto año, estudian en detalle la obra para coro mixto de Kodály titulada *Escenas del Mátra*. En el séptimo año, los niños escuchan *Háry János* de Kodály, y en el octavo, extractos de óperas de Mozart, Verdi y Mussorgski, así como la *Oda a la Alegría* de la *Sinfonía coral* de Beethoven.

Durante las clases de canto se escuchan piezas del programa del coro de la escuela, charlas y música que se transmiten por la radio. Se puede escoger de los muchos programas de radio para la juventud suficiente material de ilustración para cada curso. Además, la radio transmite regularmente clases de música y canto para divulgar los más recientes métodos de enseñanza.

ESCUELA SECUNDARIA

En los programas de 1973-1974, para todos los cursos de la enseñanza secundaria se ha introducido la materia de música y canto. Esta medida se tomó como una forma de aliviar las materias unilaterales de los estudiantes y, al mismo tiempo, para fortalecer la educación de su sensibilidad. El plan de estudios y las instrucciones hasta aquí en vigor, han sido enmendados: el material de estudio se ha reducido y, en interés de una educación musical más penetrante, ha sido agrupado en orden de importancia.

Los objetivos de la enseñanza de música y canto se basan en lo siguiente: la asignatura, a través de la experiencia del canto y la música (cantos variados, audición de música), debería contribuir, por cierto tiempo, al relajamiento físico y mental de los estudiantes.

El medio más importante en nuestra educación musical sigue siendo el canto expresivo y realizado con espíritu, ya que solamente a través del canto, los estudiantes son capaces de la recreación artística de la realidad; de ahí que la primera tarea del profesor sea el trabajo intensivo con canciones para alcanzar un nivel tal que las canciones incluidas en el programa sean cantadas con el respeto, amor y calidad

con que deben ser cantadas las piezas maestras. En el curso de un trabajo de perfeccionamiento cuidadoso y firme, los alumnos participarán en una experiencia artística duradera, sentirán poco a poco la personalidad y el poder formativo de comunidad que desde el canto se obtiene; también disfrutarán los alumnos cantando fuera de las clases, en fiestas y excursiones, y es posible esperar que mantendrán también el amor por el canto cuando sean adultos. A través de la práctica constante y de la repetición de las canciones del programa, todos los estudiantes dominarán, en unos pocos años, alrededor de 130 canciones, incluyendo las del programa de la escuela primaria; un tesoro muy significativo que, debido precisamente a haber sido estudiado uniformemente por todos, perdurará presumiblemente también en la futura sociedad adulta.

En algunos cursos de alumnos más dotados, el programa puede ser complementado, sobre todo con más canciones, referidas a tradiciones locales, material éste, complementario, que puede ser recopilado por las asociaciones de trabajo regionales o locales.

Para la audición de música, y respondiendo a uno de los principios de mayor importancia en la enseñanza musical, se reunió también un cuerpo de material obligatorio y homogéneo. Para el grado de otorgar "experiencia musical" —siendo el término igualmente válido para la audición musical— en la forma más efectiva posible, es enfáticamente necesario recordar que nada puede reemplazar a la belleza de la música viva y que en el transcurso del análisis utilizado para revelar los medios característicos de expresión de los diferentes estilos, sólo se pueden indicar tales puntos de observación si los alumnos son capaces de percibirlos por el oído.

Por esto no es tan necesario enseñar su literatura, ni se requieren datos biográficos o libros sobre música; hay que prescindir del material histórico y sociológico, y no son necesarias reglas ni definiciones.

La experiencia y habilidad en la lectura musical, debe desarrollarse de año en año. El nivel de lectura musical está determinado por las canciones del programa que se enseña utilizando la música impresa, pudiendo alcanzar el nivel deseado con ayuda de los ejercicios de lectura de los manuales. La lectura debe interpretarse de acuerdo con el solfeo relativo, basado en la concepción unificada de Zoltán Kodály.

A continuación indicamos la división de las materias de estudio en los cursos de la escuela secundaria:

Primer año

1. Canciones húngaras folklóricas y cultas y su adaptación coral y orquestal (alrededor de quince lecciones)

Para escuchar:

Kodály: Dueto de Kálló
Bartók: 15 canciones húngaras campesinas
2. Música del Renacimiento (alrededor de cinco lecciones)
Para escuchar:
Palestrina
Lassus: Eco
3. Música barroca (alrededor de diez lecciones)
Para escuchar:
Couperin: The Harvesters
Vivaldi: Las cuatro estaciones (dos movimientos)
Bach: Suite en B menor para orquesta
Händel: El Mesías, Coro Aleluya
Para cantar:
a) canciones folklóricas húngaras
b) música culta:
Tinódi: El sitio del fuerte de Eger
Anónimo: Pequeña violeta azul
Neuwach: Una vieja canción
Bach: Coral
Bach: Dueto
c) canciones del movimiento obrero.

Segundo año
1. Música de la escuela clásica vienesa (alrededor de quince lecciones)
Para escuchar:
Haydn: Cuarteto para cuerdas en Re (La Alondra, primer movimiento)
Mozart: Las bodas de Fígaro (extractos de la ópera)
Beethoven: Sinfonía en Do menor No. 5
2. Música del período romántico (alrededor de quince lecciones aproximadamente)
Schumann: Los dos granaderos
Mussorgski: Cuadros en una exhibición
Liszt: Les Préludes
Erkel: Bánk bán (extractos de la ópera)
Para cantar:
a) canciones folklóricas húngaras
b) canciones folklóricas de otros pueblos
c) canciones cultas
Praetorius: Viva la música
Haydn: El Ruiseñor
Mozart: Las bodas de Fígaro (las arias de Querubín y Fígaro)
Beethoven: Hermandad
Schubert: Arrullo
Brahms: Canción de cuna

Tercer año
1. Música de comienzos de siglo (alrededor de diez lecciones)
Para escuchar:
Dvořák: Sinfonía en Mi menor No. 9 ("La creación del mundo")
Debussy: La Mer

2. Canciones revolucionarias del movimiento internacional de los trabajadores (alrededor de ocho lecciones)
Para escuchar:
Chostakovitch: Sinfonía No. 11 (tercer movimiento)
Ferenc Szabó: la Suite Lúdas Matyi
3. Tendencias musicales más recientes (alrededor de veinte lecciones)
Para escuchar:
Stravinsky: Petrushka
Orff: Carmina Burana
Schoenberg: Un sobreviviente de Varsovia
Gershwin: Porgy y Bess (extractos de la ópera)
Para cantar:
a) canciones folklóricas húngaras
b) canciones revolucionarias
c) canciones de otros países

Cuarto año
1. Música de Bartók y Kodály
Música húngara contemporánea (alrededor de quince lecciones)
Para escuchar:
Kodály: Psalmus Hungaricus
Kodály: Danzas de Galánta
Bartók: El castillo del príncipe Barba Azul
Bartók: Concierto
2. Repaso de los géneros musicales estudiados (alrededor de diez lecciones)
Para cantar:
a) canciones folklóricas húngaras
b) canciones cultas:
Kodály: Psalmus Hungaricus (tema principal).

El canto coral y la orquesta tienen un papel importante en la educación musical de la escuela secundaria.

Cada escuela secundaria tiene un coro formado con sus propios alumnos escogidos por el profesor de canto. La edad es naturalmente importante en la formación de un coro y los muchachos que están cambiando la voz o que la han cambiado recientemente, no toman parte en él. La mayoría de coros de escuelas secundarias está compuesta por alumnas, no obstante, existen también coros mixtos. El repertorio es virtualmente inagotable y va desde los compositores del Renacimiento hasta la música contemporánea. Las obras de Bartók, Kodály y Bárdos ocupan, naturalmente, un lugar de honor en esta rica variedad, lo mismo que obras de jóvenes compositores húngaros.

Se ha alcanzado un nivel tan alto en el canto coral escolar que la Compañía de Grabaciones de Hungría (Hungaroton) ha publicado las obras corales para niños y voces femeninas de Bartók y Kodály con un coro de escuela secundaria (coro de la escuela secundaria

Leövey Klára, dirigido por Ilona Andor). Las orquestas se forman con los buenos ejecutantes de las escuelas secundarias. En su mayoría son orquestas de cuerdas, aunque también existen conjuntos sinfónicos, como por ejemplo, la orquesta de la escuela secundaria István I. de Budapest, dirigida por József Záborszky. La orquesta mencionada es capaz de interpretar las obras más exigentes, a menudo bajo la conducción de un director invitado y con solistas instrumentales.

Las actividades musicales se complementan con círculos de aficionados al canto y a la música. Las actividades extraescolares están ampliamente desarrolladas y se describen por separado en el capítulo "Educación Musical Extraescolar". Debe mencionarse que la Filarmónica Nacional programa series anuales de conciertos para la juventud y, concretamente, para las escuelas primarias y secundarias, tanto en Budapest como en provincias. El programa tiene una estrecha relación con el contenido de lo que se enseña constituyendo una viva realización. La radio transmite, regularmente, programas sobre historia de la música, haciendo aún más interesantes las clases de canto.

GÁBOR FRISS

ESCUELA PRIMARIA ESPECIAL DE MUSICA

"Dado que el ritmo es capaz de disciplinar el sistema nervioso, y que al cantar se ejercitan los pulmones y la laringe, el canto y el entrenamiento físico están relacionados íntimamente. Ambos son una necesidad cotidiana de no menor importancia que el propio sustento", escribió Zoltán Kodály en un artículo, en 1929. Kodály se daba perfecta cuenta de la importancia de la práctica del canto para el desarrollo intelectual y emocional en la educación y en la formación del carácter, sin mencionar su importancia social. "Tenemos que acercar las masas a la música", escribió también. "En vano el Estado mantendrá un Teatro de la Opera y una Sala de Conciertos si nadie acude a ellos. Tenemos que educar a un auditorio para el cual la música de un orden superior sea una primera necesidad."

Los objetivos e ideales de Kodály no pudieron ser oficialmente llevados a la práctica hasta después de la Segunda Guerra mundial.

El Gobierno de la República Popular de Hungría, desde el principio, ha considerado la enseñanza del canto en las escuelas como una de las ramas más importantes de la educación general. No sólo ha hecho obligatoria la clase de canto en todas las escuelas primarias, sino que también ha contribuido financiera y moralmente al establecimiento de un nuevo tipo de escuela: la escuela primaria especial de música y canto (conocida abreviadamente, como la escuela primaria de música).

György Gulyás y la difunta señora Lajos Nemesszeghy, nacida Márta Szentkirályi, organizaron el primer centro experimental, en Kecskemét, en 1950. Los resultados fueron tan prometedores que, poco después, se implantó este tipo de centro en Budapest y en las principales ciudades de provincia.

Poco a poco, esta nueva forma de escuela se ha convertido en algo esencial para la comunidad y es cada vez mayor el número de padres que inscriben en ellas a sus hijos. Ciudades pequeñas, municipios y aldeas, han solicitado tener este tipo de escuelas primarias. Hoy día, existen alrededor de ciento veinte escuelas primarias especiales de

música, convirtiéndose éstas en importantes centros culturales, tanto en las ciudades como en los pueblos.

Su objetivo no es tanto la formación profesional de los músicos, sino proporcionar a todos los jóvenes amantes de la música la posibilidad de una verdadera comprensión musical. La práctica de la lectura y escritura musical, la formación del oído y del sentido rítmico, el canto coral y otras asignaturas especiales como teoría e historia de la música influyen conscientemente en la perspectiva general de un niño y ejercen influencia en sus sentimientos, en su mente y en su voluntad. El objetivo es poner al alcance de las masas la educación general musical y aprovechar la disciplina que el aprendizaje de la música implica en beneficio de otras materias científicas, humanísticas y estéticas. En otras palabras, para dominar mejor y más fácilmente un programa de estudios normal, aplicando técnicas y métodos aprendidos durante el estudio de la música.

Durante los cuatro primeros años y en el transcurso de los ocho años del plan de estudios, se dan seis clases de canto a la semana (cursos 1.°-4.°), y en los cuatro años siguientes (cursos 5.°-8.°), cuatro clases de canto a la semana.

A partir del quinto grado y para todos los alumnos de la escuela, es obligatorio el canto coral dos veces por semana. También hay materias optativas como las que siguen:

Música instrumental:

a) Violín, violonchelo, piano, clases individuales a partir del tercer año, 2 medias horas a la semana.

b) Instrumentos de viento de madera y metal, a partir del quinto año, clases individuales, 2 medias horas a la semana.

c) Flauta dulce, a partir del cuarto y quinto año, para aquéllos que no aprendan otros instrumentos, en grupos de 8 a 10 alumnos, 2 clases a la semana.

d) Música de concierto (música de cámara, práctica de orquesta) desde el quinto año, 2 horas a la semana.

En el primero y segundo año el canto coral y las clases de interpretación de flauta dulce tienen lugar durante las clases de canto. Solamente a partir del tercer año estudian otros instrumentos los alumnos dotados musicalmente, cuyo número no suele ser más elevado de un 60 % del total de la clase. Los restantes continúan con clases de flauta dulce hasta el quinto año. En una de las dos clases de educación física los niños aprenden juegos con canciones, bailes folklóricos o danzas históricas.

Las clases de canto y música en estas escuelas son impartidas por

profesores especializados, graduados en la Academia de Música Liszt Ferenc de Budapest. Cualquier niño en edad escolar, que tenga buen oído y sentido del ritmo, puede optar por una escuela especial de música. Al igual que en cualquier otra escuela primaria la enseñanza es gratuita, sin embargo, en la escuela primaria especial de música tienen que pagar una suma mínima los que aprenden a tocar un instrumento. Los aspirantes, al ingresar deben pasar un test de aptitud. Cualquier alumno con un nivel medio de aptitud puede superar las exigencias requeridas.

Los tests consisten en:

a) un examen de voz: el niño deberá cantar una canción elegida por él mismo;

b) un examen médico de las cuerdas vocales;

c) un test auditivo: después de oída una melodía, deberá cantar partes sencillas y giros melódicos de ésta, transportándolos a otros tonos y distinguiendo las notas agudas de las bajas, etc.;

d) un test rítmico: deberá marcar con palmadas o pies una fórmula rítmica sencilla, etc.

Una pequeña proporción de los aspirantes que no alcanzan el nivel requerido, puede ser admitida también, ya que la experiencia demuestra que la mayor parte de ellos poco a poco puede alcanzar este nivel.

ACTIVIDADES EN LA ESCUELA PRIMARIA ESPECIAL DE MUSICA

En estas escuelas, los niños tratan todos los aspectos de la música a través de la música húngara folklórica, canciones folklóricas de otros países, música clásica y canciones juveniles. El principio básico es formar la sensibilidad para tocar y hacer de la música una experiencia personal. Los niños aprenden los conceptos teóricos analizando todo lo que han aprendido con anterioridad. Una clase supone una experiencia llena de vida ya que su contenido se trata desde muchas y muy variadas perspectivas. Incluso el ritmo se les puede presentar a los niños de muy distintas formas: lo pueden practicar dando palmadas, percutiendo con los pies, marchando, interpretándolo en flauta dulce o en algún otro instrumento, cantándolo o "adaptándolo" a una melodía con texto, cantándolo solfeado, tarareándolo, o escribiendo el ritmo en la pizarra o en el cuaderno de ejercicios. Todo esto significa una experiencia personal y un entretenimiento para el niño, especialmente si se presenta en forma de juego.

Los niños pasan gran parte del tiempo aprendiendo a cantar canciones de una forma viva y expresiva. También practican el reconocimiento "de oído" de motivos rítmicos y melódicos familiares. El proceso de aprendizaje abarca muchas formas diferentes de ejercicios.

Hacia el final del primer año escolar, los niños saben de memoria alrededor de 80 canciones con sus textos correspondientes, pueden leer fácilmente melodías sencillas —a lo sumo pentatónicas— y escribirlas después, de memoria o al dictado.

La flauta dulce se estudia junto a las clases de canto durante la segunda mitad del primer año escolar. Los niños empiezan a experimentar la polifonía a través de canciones, de preguntas y respuestas, giros melódicos sobre y bajo una nota sostenida, cánones sencillos a dos voces y canciones a dos o más voces. El marcar un ostinato con palmadas durante el canto de una melodía conocida, ayuda mucho a este respecto. La concentración tendrá que ser tres veces más intensa si los niños caminan al mismo tiempo.

Canción folklórica húngara

* i. = pie izquierdo, d. = pie derecho

Durante los años siguientes, los niños progresan gradualmente en la escritura y lectura musical, desarrollando tanto su sentido auditivo y rítmico como su sentido polifónico. Se familiarizan con todos los valores musicales y con los silencios, con las claves de *Sol*, *Fa* y *Do*, con los intervalos justos, mayor, menor, disminuido o aumentado, así como con los acordes de tres sonidos o tríada y sus inversiones. También aprenden a clasificar y analizar las canciones folklóricas húngaras de acuerdo con el tono, modo, estructura, compás, ritmo, métrica, estilo, región y base histórico-social. Estudian los períodos

destacados de la música, los compositores famosos del mundo entero y sus obras. En el curso del análisis formal de las obras clásicas, aprenden el significado de los diferentes términos musicales tales como suite, sinfonía, obertura, concierto, la forma ABA, la sonata, variaciones, rondó, respuesta tonal y real, imitación, homofonía, polifonía y fuga. Escuchan canciones, cánones, piezas corales polifónicas, en discos y cintas magnetofónicas. A veces, los niños ayudan en clase a presentar algún período o composición, interpretando las ilustraciones con sus propios instrumentos.

El plan de estudios de las clases de canto, se adapta a la edad del grupo que toma parte en ellas y a los objetivos de la escuela primaria especial de música. El trabajo de la clase no está limitado a un tema particular, sino que por el contrario, en las charlas se tratan muchos temas. Estos comentarios incluyen música folklórica húngara, historia de la música (húngara y universal), teoría, escritura y lectura musical, canto a primera vista, formación del oído, desarrollo del sentido rítmico, práctica de la polifonía, etc. En general, en las clases se trata principalmente un tema, que puede ser, por ejemplo, la música folklórica o la historia de la música o bien la teoría, y se hacen prácticas especiales sobre este tema central, pero naturalmente el profesor tiene también libertad para tocar otros temas; por ejemplo:

DESARROLLO DE UNA CLASE DE HISTORIA DE LA MÚSICA, CUARTO AÑO (niños de 9-10 años de edad). Tema: Melodías de bailes húngaros de los siglos XVI y XVII.

I. *Un canto preliminar para dar una ambientación a los niños*

a) Melodía francesa antigua para danza. (Los niños conocen ya la canción y la cantan varias veces al unísono, después en canon.)

b) Melodía húngara antigua para danza —canción folklórica. (La conocen y la cantan varias veces, después de lo cual, le añaden un ostinato con palmadas.)

II. Entrenamiento auditivo, intervalos y práctica de entonación (Cantemos correctamente de Kodály*)

a) Práctica de notas prolongadas (la misma altura y "nota sin fin" con respiración en diferentes partes, etc.).

b) Cantar la parte aguda solfeada (con intervalos cantados exactamente).

c) Practicar el canto como un ejercicio a dos partes con la clase dividida en dos grupos (poniendo cuidado en los intervalos, entonación limpia, etc.).

d) Lo mismo que en *c)* pero con las partes invertidas.

e) Dos niños realizan el canto individualmente.

f) Como en *e)*, pero con las partes invertidas.

III. Práctica de lo que ya se ha aprendido en la clase anterior (con partituras musicales)

a) Melodía de danza antigua húngara (1562).

* © Boosey & Hawkes, London

Los niños la cantan solfeando, primero cada voz individualmente, después como una canción a dos voces (dividiendo la clase en dos grupos), y finalmente alternando cada grupo las voces.

b) "Ungaresca", siglo XVI.

Los alumnos cantan la melodía solfeando y después con el texto. Practican el efecto de la cornamusa a la quinta (musette). La clase, dividida en tres grupos, canta a tres voces y después intercambian las partes.

Preguntas: Se hacen preguntas sobre la quinta, característica de ambas canciones, y sobre el tipo de canción que imita la cornamusa.

Pequeña aclaración: La cornamusa fue un instrumento popular en Hungría, en los siglos XVI y XVII.

Exposición: Fotografía de la cornamusa y del gaitero, cómo se construye una cornamusa, música para cornamusa en discos o cintas magnetofónicas.

Nuevo tema (breve explicación como introducción)

El otro instrumento popular de aquella época era el virginal (el profesor enseña la fotografía) que estaba muy de moda en las cortes reales de aquellos tiempos. En el Museo Nacional de Hungría, se puede ver todavía un pequeño virginal con incrustaciones de nácar de la corte del príncipe transilvano Gábor Bethlen (1617). Algunas piezas musicales artísticas de aquella época imitaban el sonido de la cornamusa como es el caso, por ejemplo, de la siguiente "Danza Húngara", que ha llegado hasta nosotros gracias al libro sobre el virginal, de Stark.

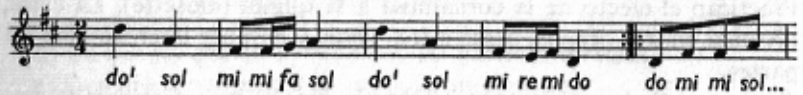
IV. Aprender a leer una canción

a) Practicando el ritmo, utilizando las siguientes sílabas rítmicas: negras = ta, corcheas = ti, semicorcheas = ti-ri.

ta ta | ti ti-ri ta | ta ta | ti ti-ri ta : | ti ti ti ti ti ti |
ti-ri ti-ri ta | ti ti ti ti ti ti | ti-ri ti-ri ta | ti-ri ti ti-ri | ta ta : ||

b) Averiguando la posición del *do* a partir de la armadura y el final. Dos sostenidos = *do* es D.

c) Cantando la melodía solfeando.

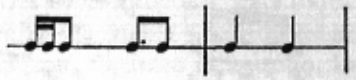


d) Corrigiendo posibles errores y practicando inversiones melódicas difíciles o ritmos. (El ritmo de los dos últimos compases puede suponer alguna dificultad.)

e) Cantando la canción varias veces, practicándola en clase, en grupos pequeños, individualmente, o escuchándosela cantar al profesor "correctamente".

f) Observando la parte del acompañamiento. (En este nivel es tan

sencillo que puede cantarse solfeándolo al mismo tiempo: sólo la fórmula rítmica puede presentar alguna dificultad, por eso debe ser practicada separadamente.)



g) Dividiendo la clase en dos grupos y cantando las dos partes conjuntamente, después cambiando las partes. Atendiendo la dinámica.

V. Escritura de la melodía

a) Cantando de memoria, se solfean los cuatro primeros compases de la canción que se ha aprendido (en las clases adelantadas, la canción entera), mientras que los alumnos percuten suavemente en los pupitres marcando el compás.

b) Cantando la melodía (o parte de la melodía) con sílabas rítmicas.

c) Cantando varias veces en solfeo (el profesor puede tocar la melodía en la flauta dulce).

d) Estableciendo el compás, la armadura y la primera nota de la canción que se tiene que escribir.

e) Escribiendo la melodía en F (clave de Fa) con C como *do* (el profesor puede interpretar varias veces la melodía en la flauta dulce, mientras los niños la escriben).

f) Repasando el ejercicio y corrigiendo los errores.

VI. Audición musical

a) Breve explicación: a la cornamusa se le llama *musette*, palabra francesa que se utilizaba en la música clásica para describir una pieza que recuerda el sonido de la cornamusa; por ejemplo, la *musette* de W. A. Mozart es sorprendentemente parecida a la canción que acabamos de aprender. Comparar las melodías.

b) Audición de la pieza en disco, cinta magnetofónica o bien interpretada al piano.

Musette

c) Comentario sobre lo que le sugieren a cada uno algunas partes de la melodía o del ritmo. (Aprender la canción introduciendo los nuevos conceptos de "secuencia", con la ayuda de los compases 5.° a 8.° y repasar otras canciones ya aprendidas anteriormente, como material para la próxima clase.)

VII. Resumen y conclusión

Se hace un repaso de todo lo que se ha estudiado y se recuerda a los niños las canciones para danza que ya han aprendido. (Los niños pueden encontrar las melodías escritas en el libro de canto para el cuarto año.)

Como se puede ver en este plan de estudios, el aprendizaje se hace en la clase misma y a los niños no se les da tareas para casa. Al finalizar los ocho años, los alumnos están bien preparados en estilos musicales, formas y rudimentos de la teoría de la música; conocen a los mejores compositores universales, así como sus obras y poseen fundamentos en la lectura y escritura musical. (Los alumnos pueden tomar al dictado melodías relativamente difíciles y cantar a primera vista obras corales de cualquier estilo para cuatro voces.)

Música de concierto (música de cámara). Se comienza durante los primeros niveles de la práctica instrumental. Después de piezas menores para cuatro manos, se conjuntan duetos y tríos para varios instrumentos. Los pianistas avanzados acompañan, generalmente, a los instrumentos de cuerda y madera. Los alumnos de las clases superiores, interpretan sonatas para tríos y piezas similares. Los intérpretes de instrumentos de cuerda practican la música en grupos. De esta forma aprenden a adaptarse a sus compañeros, a tocar sentados, y a tocar bajo una dirección, integrándose a menudo a la orquesta de la escuela, que suele interpretar obras importantes (ejemplo: *Concerto grosso* de Vivaldi, *Suite* y *Concierto para dos pianos en Do mayor* de J. S. Bach, *Sinfonía de los Juguetes* de Haydn, *Danzas populares*, *Danzas alemanas* y *Concertino para piano* de Mozart, *Construímos una nueva ciudad* de Hindemith, *Para niños* de Bartók-Weiner, y el *Rondó*

para piano y orquesta de Rezső Sugár, etc.). Los niños tienen siempre a su disposición un material suficiente de composiciones adecuadas y también especialmente orquestadas, de forma que se familiaricen con la música de varias épocas y estilos. Para todos los alumnos, desde el quinto hasta el octavo año son obligatorias dos prácticas corales de una hora a la semana. El canto al unísono, los cánones sencillos y los arreglos de canciones folklóricas, ayudan a alcanzar un color tonal bien matizado. Niños del quinto y sexto curso de la escuela, pueden interpretar con seguridad madrigales ciertamente difíciles, arreglos de canciones folklóricas y canciones para niños, a varias voces, de Bartók y Kodály.

En los cursos séptimo y octavo, los alumnos pueden cantar sin ningún esfuerzo música vocal de alto nivel de cualquier época de la historia de la música. En los programas corales de las escuelas primarias especiales de música figuran coros difíciles de Bartók y Kodály, como también típicas piezas maestras del Renacimiento y de los períodos barroco, clásico, romántico y moderno.

Ya hemos mencionado que una de las dos clases de entrenamiento físico semanal está destinada a una clase de danza folklórica. Sus objetivos son:

a) Lograr la gracia de los movimientos. Esto es esencial si tenemos en cuenta la torpeza de la edad adolescente.

b) Expresar en movimientos los efectos musicales.

c) Traducir en movimientos físicos, el ritmo oído en la mente.

d) Acostumbrarse a la autodisciplina, bailando en grupo y adaptándose a los movimientos colectivos.

e) Comprender mejor el folklore, la geografía y la historia.

f) Animar el canto y la música.

Las clases de baile comienzan con ejercicios basados en las danzas folklóricas y elementos de ballet, luego les siguen los ejercicios de entrenamiento rítmico y la danza de figuras, en la que los niños, tomados de las manos, forman un corro y bailan motivos conocidos que tienen como objetivo el paso de movimientos lentos a movimientos rápidos y de sencillos a otros más complejos. La mejor forma de aprender las permutaciones de los motivos, en una fase posterior, es con la ayuda de los estudios. En el transcurso de un estudio el tema central puede estar relacionado con otros temas, detenerse, continuar moviéndose, o asumir varias formas en el espacio.

En los primeros años, las clases de danza consisten principalmente en juegos cantados. Más tarde, se adicionan danzas folklóricas y trajes regionales húngaros y extranjeros. En las clases más avanzadas, los alumnos estudian las danzas con su historia social (minueto,

gavota, danza de figuras, polca, mazurca, galop, etc.). También se familiarizan con los trajes y las costumbres sociales de una época determinada.

Para acompañar a los ejercicios de entrenamiento rítmico, estudios y danza, se suele utilizar el piano o un magnetófono, mientras que para los juegos cantados, los niños se suelen acompañar con su propio canto. Hemos insistido repetidamente en la importancia que tiene variar el material ilustrativo. Este puede ser visual (foto, dibujo, modelo, mapa, diagrama, etc.), auditivo (gramófono, disco, magnetófono, radio, etc.). O también los dos unidos en un audiovisual (una película sonora para la televisión). El tema puede ser científico, estético o moral; pero el niño quedará afectado consciente y emocionalmente por la forma en que aquélla le sea comunicada. Las ilustraciones ayudan al niño a reconocer lo esencial y fijan en su mente el tema en una forma convincente y entretenida, sensibilizando al mismo tiempo todos sus sentidos.

En las escuelas primarias especiales de música se presta también particular atención en asegurar que las diferentes materias estén relacionadas y coordinadas entre sí a todos los niveles en que la relación sea completamente evidente. Vamos a poner un ejemplo: estamos tratando el tema de la Revolución Francesa. La geografía de Francia se estudia en sexto grado. El profesor de literatura fijará la atención de los alumnos en la obra de Victor Hugo *Los Miserables* (no solamente recomendará leerla, sino que los alumnos podrán ver también una versión de la obra en película). En el mismo año, en las clases de canto se estudiarán los compositores románticos y sus obras. Los alumnos conocerán la *Marsellesa*, *Los dos granaderos* de Schumann, la *Obertura de 1812* de Tchaikovski (la melodía de la *Marsellesa* aparece en ambas obras, lo mismo que en el arreglo polifónico coral de Kodály). A los niños se les recuerda los temas y la historia de la *Sinfonía Heroica* de Beethoven *(N.° 3 en Mi bemol mayor)* y el tema del primer movimiento de la *5ª Sinfonía en Do menor*, la *Sinfonía del Destino*, en la que también se refleja la *Marsellesa.*

El profesor de dibujo, en sus clases, tratará el romanticismo francés asociándolo con la Revolución Francesa (Delacroix: *La Libertad guiando al pueblo*, Daumier: *En las barricadas*). También podrá enseñar una reproducción del cuadro de Goya: *Los fusilamientos del 3 de mayo de 1808*, etc.).

En las clases de baile, los niños aprenderán la *Carmagnola* y su música, con los trajes de la época. También pueden ver el ballet de Asafiev *Las llamas de París* en la Opera.

Solamente después de una preparación tan variada —rica en influencias de la vida real y emocional— se comienza un análisis detallado de la Revolución Francesa en la clase de historia.

ALGUNAS PRACTICAS DIDACTICAS CARACTERISTICAS

El adiestramiento de la memoria se gradúa de acuerdo con la edad de los alumnos. Comienza con "eco de palmadas" y "eco de canto". En una etapa posterior, los alumnos cantan repitiendo una tonada en solfeo, mientras, en su forma más avanzada, la tonada se reproduce con los nombres de las notas.

Una etapa posterior en el adiestramiento de la memoria es la de las palmadas en canon y el canto en canon de primera audición. Un niño debe reproducir inmediatamente el ritmo o la tonada que oye, pero al mismo tiempo debe retener en su mente el ritmo o el tono del siguiente compás, de manera que pueda reproducirlo con facilidad. Al comienzo, esta doble actividad se produce en dos fases claramente definidas, pero más tarde llegan a ser simultáneas.

Un método de dictado y escritura se produce de la siguiente manera: 1. El profesor da algún modelo rítmico o melódico. 2. Los alumnos lo palmotean o lo cantan. 3. Se discute cualquier característica especial, clave, etc. 4. Se practican cantando el ritmo y la melodía. 5. Se anota de memoria, sin la ayuda del profesor. 6. El trabajo es corregido en conjunto en clases.

Se puede omitir una o dos fases a medida que se avanza. En el nivel superior, al dictado lo siguen inmediatamente la escritura y la corrección. (Este método es mucho mejor que aquél en el que la materia del dictado se toma de otros contenidos y que puede no haber sido comprendida.)

Otro método consiste en la escritura de memoria de una tonada o ritmo previamente estudiado.

En este punto entra en consecuencia el aprendizaje de canciones, aunque involucra otras actividades además de la memorización. Consta

de nueve fases. Es importante porque significa la práctica a fondo en clase de la nueva materia restringiéndose al máximo el tiempo de estudio en casa. Hay que pensar cuán arduo esfuerzo implica el que, digamos, un profesor convencional pida a sus alumnos que le reciten al día siguiente la charla que él ha dado durante 15 ó 20 minutos al término de las clases del día. Con frecuencia sólo se recuerda cuando la amenaza de un examen oral ya ha pasado.

La capacidad de razonamiento se desarrolla cantando canciones en solfeo. El alumno no sólo sabe los nombres de las notas sino también sus relaciones con las demás notas, es decir, está usando su facultad de razonar. El hecho de que desde el comienzo sea completamente sin importancia para el niño si canta una canción con palabras o en solfeo significa que se da cuenta de cómo están relacionadas las notas en una melodía determinada. Su capacidad de razonar es aún más estimulada al tener que aprender las otras partes cuando canta canciones de dos o tres partes. Cuando una clase —o dos alumnos— cantan una canción de dos partes cambian de una a la otra a una señal dada, digamos, una palmada. Deben adaptarse a diferentes normas. Completamente al margen de la habilidad musical, este ejercicio desarrolla el ajuste veloz a las nuevas circunstancias.

Otro buen ejercicio para el ajuste rápido es cantar o palmear una canción o ritmo y, a una determinada señal, quedarse en silencio, reanudando el canto en voz alta a otra señal (o palmada). Otra variante es que toda la clase cante y que, luego, dos alumnos sigan solos al producirse una palmada de manos. La coordinación mental y muscular es otra forma de estimular las reacciones rápidas. Un niño cantará una canción a la que se agregará un ostinato rítmico repetitivo. Más tarde, puede caminar en un tercer ritmo, es decir, simultáneamente realizar las tres funciones.

Este es un ejercicio para el sexto año:

* i. = pie izquierdo, d. = pie derecho.

Dos comentarios deben hacerse en este punto, ya que hemos descrito sólo lo más característico de los métodos usados para desarrollar la memoria y el poder de razonamiento:

a) Los métodos son usados tanto en el trabajo en clases como individualmente. Tarde o temprano, todos los niños llegan a desarrollar las habilidades descritas.

b) Los mismos métodos se usan en todas las clases a partir del primer año. No hay ningún cambio básico entre el primero y el octavo año. En el primer año los procedimientos se aplican a canciones simples y a ritmos infantiles, mientras que más tarde se usan ritmos o canciones complicados. Estos son fáciles de aprender porque el profesor puede confiar en el aprendizaje de los años anteriores. Sin lugar a dudas, los niños de los cursos superiores son estimulados por la "gran dificultad" de lo que deben realizar.

También se desarrolla sistemáticamente el *enriquecimiento de la vida emocional.* Aprender una nueva canción tiene muchas fases, y muchas de ellas son de carácter emocional o estético.

La mayoría de las canciones aprendidas son folklóricas, y sus letras son muy expresivas. Generalmente comienzan con una descripción de la naturaleza en conexión con algún estado emocional. Por ejemplo:

La prisa de la primavera hace crecer las aguas, mi flor, mi flor,
todos los pájaros escogen su pareja, mi flor, mi flor.

Cada verso es expresivo, breve, y lleno de significado. Cuando llegan a las clases superiores los niños tienen que aprender varios cientos de canciones folklóricas, las que desarrollan su facultad propia para la expresión emocional. La música inevitablemente afecta las emociones, y casi no necesitamos enfatizar el efecto enriquecedor de la música clásica.

La estimulación de la actividad. Aunque estas lecciones son las más

exigentes en el horario —y las más frecuentes— es también significativo que ningún alumno les teme y que pronto se transforman en la asignatura predilecta. Durante los recreos en las escuelas primarias especiales de música, los alumnos con frecuencia forman espontáneamente grupos y cantan canciones de una o de varias partes. Sería casi un caso sin precedentes si un niño fracasara en esta rama.

A los niños se les mantiene interesados de varias maneras:

a) Aprender música requiere atención concentrada, pero es imposible "atascar". Las lecciones deben ser aprendidas en la escuela.
b) El trabajo individual y de grupo están estrechamente ligados. El propio grupo hace saber al alumno cuando falla en una nota o compás.
c) Cada alumno está completamente comprometido — incluso cuando las partes son alternadas o cuando se continúa con cantantes solistas. Nadie puede sentirse aburrido o dejar divagar su mente. La disciplina también es así fácil.
d) Están obligados a tomar parte en todas las etapas del dictado para anotarlo.
e) El canto coral es obligatorio para todos los alumnos. Los más pequeños están orgullosos de hacerlo junto a los más grandes y trabajan tenazmente. Para los mayores es una cuestión de honor deslumbrar a los más pequeños con sus conocimientos.

La educación musical no puede limitarse a la reproducción de la música compuesta por otros, sino que debe permitir al niño que produzca sus propias ideas musicales, de la manera y al nivel adecuados a su edad, madurez intelectual, instrucción musical, y también que exprese estas ideas para que sea capaz de llenar con pensamientos musicales un armazón dado y moldearlas en la forma apropiada. Esta habilidad se basa y se desarrolla por medio de la *improvisación* musical.

El objetivo básico de la improvisación en la educación musical es que el niño trabaje lo más activamente posible con elementos musicales y no se imagine que es tal o cual compositor. Esta actividad tendrá valor musical sólo si el alumno ha desarrollado un sentido por las armazones formales y tonales de estilo. Aparte del desarrollo de las *habilidades expresivas y creativas*, la aplicación y la práctica de la improvisación representan el cultivo de las habilidades relacionadas con la forma, el tono, la armonía, etc. y también con la elevación a un nivel más alto del pensamiento y de los reflejos musicales.

Incluso al comienzo de sus estudios el niño tiene ya cierto conocimiento y experiencia musicales, y esto se expandirá gradual y continuamente en el curso de sus estudios. Debe considerarse una actividad

creativa independiente si el niño combina los elementos de sus conocimientos previos en diferentes formas y es capaz de darles expresión. Tal actividad es, por ejemplo, la disposición de *mosaicos rítmicos o cartas rítmicas*. Después de tomar conciencia de los elementos y frases rítmicas aprendidos en la guardería infantil, los niños pueden disponer barras o cartas que representen valores rítmicos en el orden que prefieran, y pueden también producir estos valores rítmicos.

Tarde o temprano, los niños serán capaces de inventar ellos mismos tales elementos. El juego "¿Cuál es tu nombre?" sirve para este propósito. (El alumno dice su nombre a un ritmo normal. Luego, dice el ritmo musical de su nombre, pero usando el silabeo rítmico.) El juego puede aplicarse también en el terreno de la melodía: dentro de una escala de notas dada, el alumno debe improvisar tonadas usando los elementos rítmicos formados y aprendidos previamente.

Después de una práctica adecuada de esto, se pueden organizar juegos de grupo usando *cartas musicales*. Los alumnos escriben en la pizarra la fórmula rítmica o melodía de su nombre (carta musical). El profesor realiza (palmea, golpea, toca en la grabadora, tararea, etc.) una carta que él mismo ha elegido. El dueño de la carta debe identificarla poniéndose de pie, y el mismo debe luego ejecutar su carta en la forma indicada por el profesor. El que no identifique su carta da en prenda algo que puede obtener de vuelta resolviendo un divertido puzzle musical o dando una respuesta correcta en el curso de la lección.

El sentido de la forma es desarrollado a un nivel elemental por el juego "Yo pregunto, tú respondes", en el que el niño debe agregar algo o completar el ritmo dado por el profesor. La variante melódica de este juego pretende desarrollar el sentido de la tonalidad; en ella el profesor da una melodía que luego debe ser completada por el alumno.

El juego "Continúa, si puedes" es para un nivel más alto. El alumno debe continuar o finalizar una línea o algunas líneas melódicas determinadas ejecutadas por el profesor. (En estos ejercicios debe prevalecer también el principio de gradualidad: al comienzo es suficiente dar una menor o mayor respuesta real en la quinta a una figura determinada, más tarde se deben pedir respuestas quintas de mayor o menor tono.) Requiere más imaginación si el alumno tiene que construir la forma A—B de tal manera que no pueda repetir el ritmo de la melodía dada por el profesor y deba inventar no sólo la melodía sino también un nuevo ritmo para su respuesta.

Una tarea aún más complicada es cuando el profesor dé líneas melódicas con la estructura A—B—variante de B; el alumno debe

memorizar la línea A, escuchar cuidadosamente las líneas B y variante de B, y después de una sola audición, debe terminar repitiendo la línea A. Este ejercicio es una preparación para otro: el profesor da una semimelodía de estructura A—B. El alumno memoriza ambas líneas, luego improvisa una variante para la línea B y, finalmente repite la línea A. En una etapa posterior, el alumno, después de oir las líneas A—B, improvisará una línea C diferente, pero relacionada estilísticamente, y finalizará la melodía repitiendo de memoria la línea A.

Un juego popular es la *improvisación en canon*. Se sabe que todas las melodías pentatónicas pueden cantarse en canon. Un alumno improvisa una tonada en la escala pentatónica y su condiscípulo continúa, a la primera audición, en forma de canon.

La improvisación de acompañamiento comienza improvisando funciones. Al principio es suficiente si el alumno improvisa una dominante cadencial para la melodía oída. En una etapa posterior puede introducirse gradualmente la función subdominante. El objetivo último es que los alumnos sean capaces de improvisar partes acompañantes simples para varias canciones folklóricas conocidas.

INFLUENCIA DE LA EDUCACION MUSICAL EN EL DESARROLLO INTELECTUAL GENERAL

El nivel escolar integral de los niños que asisten a las escuelas primarias especiales de música, es más alto que el de los niños que asisten a las escuelas primarias regulares, a pesar de que en estas escuelas se tratan igualmente todas las materias escolares generales. La explicación reside, como ya se ha señalado, en el poder educativo de la música. He aquí algunos hechos que constatan esta afirmación:

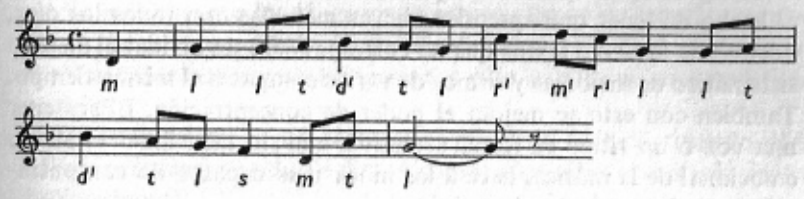
Cuando los niños aprenden a leer, la formación y unión de las letras constituyen una de las mayores dificultades. En la escuela primaria especial de música, el dictado musical se hace todos los días desde el primer año. Tomar al dictado las fórmulas rítmicas en forma de negras simples y corcheas es, prácticamente, un ejercicio de escritura, es una forma de desarrollar la facilidad para escribir, mediante la ayuda de los trazos rectos, perpendiculares u horizontales —la forma más elemental de escribir—. Hasta se puede decir que es el momento adecuado para aprender a manejar los elementos para la escritura correcta, ejecutándola con precisión y limpieza. El dictado musical se hace incluso a la misma velocidad rítmica que la escritura normal. El escribir uniforme y rápidamente se convierte en un hábito para el

niño. Una práctica intensiva y variada ayuda al niño a hacer rápidos progresos.

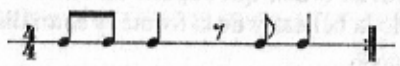
El proceso de lectura es también gradual; el niño primero reconoce las letras, después las une, inicialmente en sílabas, luego en palabras y finalmente en frases.

La lectura de la música se hace por medio de un proceso intelectual: los niños no leen notas individuales sino frases, forzados a hacerlo así a causa del ritmo uniforme por lo que sus mentes y sus ojos están siempre en alguna pulsación dalante de lo que oyen. Este método de lectura y el sentido del espacio en que se desarrolla influye, por supuesto, en la continuidad de la lectura ordinaria y les hace pasar más fácilmente de las sílabas a la lectura continuada. Si los niños se concentran sobre un ritmo regular e intuyen el siguiente, la lectura será fluida. Cuando se aprenden canciones también se aprende a leer las palabras. El siguiente ejemplo nos muestra cómo se desarrolla la lectura a primera vista de una partitura.

El compositor Dimitri Chostakovitch, visitó en una ocasión una clase de escuela primaria especial de música y escribió en la pizarra la siguiente melodía para alumnos de quinto grado:



Sin ninguna preparación anterior, los alumnos cantaron la melodía a primera vista, impecablemente. Después de cantarla por tercera vez se la sabían de memoria y una vez borrada de la pizarra, le añadieron el siguiente ostinato, interpretándolo con palmadas.



Luego, escribieron la melodía de memoria, en clave de Fa, de modo que la nota *re* cambió en *la*, según el sistema del solfeo relativo.

Los niños demuestran una sorprendente facilidad para la aritmética y los "números" y hacen rápidos progresos. Kodály explica que en el entrenamiento rítmico, primero de una forma instintiva y después conscientemente, el niño añade y divide números, esto es, cuenta. El ritmo penetra en todo su cuerpo, de modo que los valores rítmicos

se registran en él. Los quebrados no presentan realmente ningún problema. Esto es natural, ya que desde el primer año los alumnos han estado manejando redondas ("valores enteros") y blancas (media duración de redonda), negras (cuarto de duración de redonda), corcheas (octavo de duración de redonda), es decir, valores fraccionales. Los valores fraccionales del sonido les sirven de ayuda para entender las fracciones aritméticas.

También hacen progresos muy rápidos hablando y formando frases. Las palabras de las canciones folklóricas y su belleza poética adiestra a los niños a una forma sencilla y concisa de expresión, mientras que la espontaneidad de sus descripciones les enseña sobre historia y geografía. Muchas canciones folklóricas están relacionadas con acontecimientos y períodos históricos, de modo que los niños se enteran de acontecimientos históricos y condiciones sociales del pasado.

El entrenamiento auditivo desarrolla la fluidez en el hablar en su propia lengua y también les prepara para las lenguas extranjeras. Los niños aprenden e imitan muy inteligentemente el lenguaje del profesor de canto, su pronunciación y su dicción.

Una gran ayuda para su capacidad de memorización constituye el hecho de tener que aprender nuevas melodías casi todos los días, además de los 2 ó 3 textos que les corresponden, sin olvidar el dictado sistemático de melodías y ritmos de varios compases al mismo tiempo. También con esto se mejora el poder de concentración. El sostener una voz o un ritmo en forma separada, aún sin mencionar el efecto emocional de la música, hace a los niños más capaces de concentración a distintos niveles de actividad.

De su conocimiento estético desarrollado y de su sensibilidad para el color del sonido, emerge también una facilidad para el dibujo. Tocar distintos instrumentos desarrolla su *destreza manual*. De ahí que la técnica musical nos desarrolle una gran facilidad para la escritura y la pintura. El orden que supone una mentalidad musical despierta el sentido de la belleza y de la forma, y el análisis musical ayuda, al *pensamiento lógico*.

El canto coral enseña a los alumnos la *adaptabilidad social* y aumenta su sentido de la responsabilidad. (El cantar defectuoso hiere el oído y los niños lo notan enseguida.) La concentración intensa y el arduo trabajo requerido se instituyen en una segunda naturaleza también al estudiar otras materias. El sentido estético desarrollado afecta a la limpieza personal y a la del entorno, y anima a los alumnos a cuidar los objetos de valor que pertenecen a la comunidad. La clase diaria de canto es también un relajamiento, después de ella, uno se

siente siempre más descansado y con una mejor disposición de ánimo para empezar un nuevo trabajo. El nivel de logros alcanzados por los alumnos es también mayor y su comportamiento más disciplinado.

Los experimentos efectuados nos demuestran que la *facultad de raciocinio* de los niños en las escuelas primarias especiales de música está más desarrollada que en los niños de las escuelas primarias regulares. Esto afecta no sólo a las clases corales, sino a otras materias también.

Edith S. Molnár, miembro del Instituto Húngaro de Investigaciones Científicas de Pedagogía, y el autor del presente artículo llevaron a cabo tests (tests literarios, etc.) entre los dos tipos de alumnos. El experimento se organizó con 208 alumnos de ambos tipos de escuelas primarias y se hizo entre los alumnos de los cursos quinto y octavo (cuatro clases de quinto y cuatro de octavo), pero dado que la escuela primaria de música en la que se hacía el experimento no había alcanzado todavía los estudios del octavo año, el experimento se hizo con los alumnos del séptimo año (dos clases de quinto año y dos de séptimo de la escuela primaria de música).

El experimento confirmó que los alumnos del séptimo año de la escuela primaria especial de música eran capaces de alcanzar un nivel medio más alto que los alumnos de octavo año de las escuelas regulares. Se puso gran cuidado en que las dos escuelas elegidas estuvieran representadas por grupos homogéneos y de las mismas características sociales.

El test consistía en un cuento de Zsigmond Móricz, titulado *Más allá de toda comprensión*. Se dieron copias a los niños con las siguientes instrucciones:

1.er test:

Subraya la frase que en tu opinión expresa mejor la esencia de este cuento. Explica por qué has elegido esta frase.

2.º test:

En un par de frases, di algo sobre la personalidad y conducta de algunos de los personajes de este cuento. ¿ Por qué puso el autor este título?

3.er test:

Relata brevemente la trama de este cuento y el mensaje que quiere transmitir.

4.º test:

¿Qué conclusión sacas del cuento?

Hicimos cada test de dos formas diferentes (A y B). En la primera (forma A) los niños leyeron cuidadosamente y en silencio el cuento, sin que el profesor les hiciera ninguna observación y contestaron por

escrito. En la segunda (forma B) se hicieron comentarios sobre el cuento en la clase de literatura (grabados en cinta magnetofónica) y se les dio como tarea contestar las preguntas en casa.

En la forma A se medía la capacidad individual, mientras que en la forma B, la relación existente entre la explicación del profesor y la comprensión por parte de los alumnos. Queríamos saber, partiendo de un ejemplo concreto, hasta qué punto, de haberla, la labor del profesor ejercía una influencia en la opinión de los niños. El cuento se analizó de la misma forma en los dos tipos de escuela, a pesar de lo cual, los alumnos de la escuela primaria especial de música alcanzaron un éxito considerablemente mayor que los de la escuela primaria regular. Tomando en consideración las respuestas de todos los alumnos, la relación de las respuestas fue la siguiente:

Forma A	Escuela especial de música	5.º curso Escuela regular	7.º curso Escuela especial de música	8.º curso Escuela regular
	%	%	%	%
Bien	52,9	32,8	68,5	51,5
Mal	45,8	65,7	26,5	37,8
Sin contestación	1,3	1,5	5,0	10,7

Forma B	Escuela especial de música	5.º curso Escuela regular	7.º curso Escuela especial de música	8.º curso Escuela regular
	%	%	%	%
Bien	79,5	51,5	67,7	62,5
Mal	20,5	42,8	30,9	37,5
Sin contestación	—	5,7	1,4	—

La gran diferencia entre la primera y la segunda forma es completamente natural, ya que la primera forma refleja el logro del alumno sin ayuda, mientras que la segunda muestra la influencia de la explicación y de los comentarios en clase.

Si analizamos más detalladamente los resultados, tendremos que tener en consideración algunos factores psicológicos:

I. Desarrollo de la capacitad memorística.
II. Flexibilidad de pensamiento y capacidad de razonamiento.
III. Nivel emocional.
IV. Participación activa de los alumnos.

Las diferencias entre los dos tipos de escuela se analizarán desde estos puntos de vista y los resultados se analizarán detalladamente en relación con cada escuela.

I. DESARROLLO DE LA CAPACIDAD MEMORISTICA

La memoria es una parte importante de la comprensión. Cada año se tiene que dominar un número mayor de asignaturas. Si no se mantiene siempre el mismo ritmo de aprender de memoria es obvio que cada vez se recordará menos de un programa que va haciéndose más extenso. Tampoco sirve de ayuda el que se reduzcan las materias de aprendizaje, ya que incluso una cantidad pequeña de trabajo puede ser una carga para una memoria poco entrenada. La experiencia nos demuestra que cuando se entrena la memoria sistemáticamente, se puede ir dominando la ampliación de un programa sin que esto suponga un exceso de trabajo.

En el 1.er test (subraye la frase que mejor expresa la esencia del cuento) los resultados fueron éstos:

Escuela primaria especial de música. Referente a la forma A (trabajo individual) el 91 % de los alumnos del quinto curso y el 95,8 % del séptimo curso, dieron resultados brillantes, leyeron el cuento e inmediatamente comenzaron a contestar a las preguntas sin tener que leer la historia por segunda vez, comprendiendo después de la primera lectura el mensaje y recordando las frases que querían subrayar.

Escuela primaria regular. La mayor parte de los alumnos tuvieron que volver a leer el cuento otra vez antes de contestar a las preguntas, y subrayaron las frases durante la segunda lectura. En muchos casos, subrayaron frases importantes desde el punto de vista del argumento, es decir, dando una idea general del cuento. Un 21,2 % de los alumnos de quinto curso y el 30 % de los alumnos de octavo año subrayaron prácticamente casi todo el texto. Cuando se comentó sobre lo que el cuento quería decir, en realidad sólo resumieron su contenido, demostrando que no habían podido llegar más allá de su texto real.

Si el alumno tiene una memoria entrenada, sólo retiene la trama y los eslabones esenciales que lo conectan y no el texto completo; en este caso, el alumno puede manejar los elementos a su gusto. Los alumnos de la escuela primaria regular, no fueron capaces de hacer esto.

El entrenamiento de la memoria se hacía también evidente en la contestación a las otras preguntas. Mientras contestaban, todos los alumnos podían mirar el texto. Los alumnos de la escuela primaria especial de música fueron capaces de trabajar independientemente del texto mientras que los alumnos de la escuela primaria regular tenían que consultar el texto antes de contestar a cada nueva pregunta. Eso podría suponer que los alumnos de la escuela primaria regular dieron respuestas más exactas, pero no fue éste el caso: la lectura constante del texto sólo significaba que se ataban rígidamente a él.

II. FLEXIBILIDAD DE PENSAMIENTO Y CAPACIDAD DE RAZONAMIENTO

Esto significa saber cómo abordar un determinado problema y saber relacionar ese conocimiento con problemas semejantes o incluso con problemas en otros campos. Todas las asignaturas pueden desarrollar la capacidad de razonamiento si utilizan los procedimientos adecuados. Por lo tanto, para entender el cuento es de suma importancia:

a) *Reconocer lo esencial* (distinguiendo a partir de ciertos datos lo que el cuento trata de decir).

El "mensaje" del cuento emerge del texto en sí. Pero en la práctica esto entraña grandes dificultades, en parte porque normalmente el texto se aclara a través de las explicaciones del profesor o por el mismo libro de texto. Los tests también proporcionaban información ya que orientaban a los niños en sus respuestas individuales sobre la historia. Nos dimos cuenta de que una vez que los alumnos han comprendido lo que la historia quiere decir, pueden interpretar con éxito cualquier dato particular. El conocimiento de una relación (véase 3.er test) ayuda al niño a reconocer las otras (véase 4.° test).

El siguiente esquema nos muestra hasta qué punto fue entendido el cuento en los dos tipos de escuela:

	5.° curso		7.° curso	8.° curso
	Escuela especial de música	Escuela regular	Escuela especial de música	Escuela regular
Forma A	36,2	31,1	64,2	40,0
Forma B	71,3	33,3	81,8	54,2

Forma B. Esta incluye, naturalmente, no sólo el trabajo individual sin ninguna ayuda sino también los resultados derivados de las explicaciones del maestro.

b) *Pensamiento disciplinado* (llegando más allá del marco de la historia).

El pensamiento disciplinado es un importante escalón para alcanzar objetivos superiores y está íntimamente relacionado con la capacidad de razonamiento.

A menudo los niños hacen uso de datos sin importancia al contestar este tipo de preguntas o contestan sin tener en cuenta los hechos reales. Esto se debe, ya sea a que no entienden el problema con claridad suficiente o que no saben lo suficiente para resolverlo sin ayuda. Comprobamos que muchos alumnos solamente pudieron contestar a algunas preguntas inventando datos contrarios a lo que el cuento

quería decir; no pudiendo el niño explicar el cuento en los términos dados, se sale por lo tanto de sus límites. Capacidad de razonamiento quiere decir que el niño puede deducir el significado del cuento sin salirse de su ámbito. Esta autodisciplina ha ayudado a los niños a tratar más profundamente algunos aspectos concretos del cuento.

Respuestas que significasen una ruptura con la trama de la historia fueron raras entre los alumnos de la escuela primaria especial de música, pero caracterizaron a la mayor parte de las respuestas de la escuela primaria regular. Datos ajenos al problema, surgieron también entre las respuestas de los alumnos de la escuela primaria especial de música, pero estos datos no influyeron en la calidad de la solución. Los niños hicieron uso de ellos para hacerse entender mejor, añadiendo algunas cosas para ser más exactos sin que esto afectase la calidad de su razonamiento.

III. NIVEL EMOCIONAL

La descripción brillante y viva de situaciones y caracteres emocionales complejos significa que la esencia de la historia ha sido entendida. Nosotros juzgamos la riqueza del nivel emocional por la forma en que los niños describen emociones. Aquí tuvimos en cuenta las contestaciones a las preguntas 1, 2, y 3 del 3.er test.

Los alumnos de la escuela primaria especial de música describieron las emociones más plenamente. Incluso en el quinto año, donde todavía no se había enseñado descripción de caracteres, el 87,5% utilizó conceptos abstractos (terco, seguro de sí mismo, confiado en sí mismo, compasivo, arrogante, etc.) mientras que el 51% del quinto año de la escuela primaria regular utilizó adjetivos descriptivos externos (como gordo, flaco, rico, pobre, harapiento, sin empleo, etc.). En ambas escuelas, la proporción de tales epítetos externos disminuye en los cursos séptimos y octavos, pero hay más alumnos de la escuela primaria especial de música que utilizan adjetivos que describen estados de la mente (un 75 %) que en la escuela primaria (un 63%).

Hacemos también particular hincapié en el uso correcto o incorrecto de estos adjetivos. Hemos visto que el 50,3 % del quinto año de la escuela primaria especial de música, utiliza estas ideas y adjetivos correctamente. El 60,5 % de los alumnos de séptimo año en la escuela primaria especial de música y el 51,5 % de los alumnos de octavo año de la escuela primaria regular usan estos conceptos correctamente en la forma A. Los mejores resultados obtenidos con la forma B se pueden deber al uso correcto de los adjetivos dados por el profesor.

Si las emociones estaban bien descritas, los alumnos transmitían también mejor el "mensaje" del relato. Si por el contrario la descripción era simplemente externa, confundían el mensaje con un mero resumen. Esto nos demuestra que la facilidad de expresión está en relación con la capacidad de razonamiento y que el desarrollo de la una influye en el desarrollo de la otra.

IV. PARTICIPACION ACTIVA DE LOS ALUMNOS

Si en verdad se promociona la participación activa, el profesor y los alumnos conjuntamente alcanzarán éxitos mayores y además tendrán un menor desgaste de energías. Ya hemos mencionado que el comentario en clase sobre la narración se hizo en circunstancias similares en ambas escuelas. Sin embargo, los alumnos de la escuela primaria especial de música mostraron una mayor actividad en la forma de tratar el cuestionario. Esto queda demostrado en lo que exponemos a continuación:

a) *En la actividad conjunta de profesor y alumnos* (contestando a todas las preguntas del profesor).

El objetivo de este test es hacer comprender a los niños que cuanto más activamente tomen parte en la clase, tanto mejor será para ellos. El que la mayor cantidad de alumnos tome parte activamente no significa que el profesor hable menos, sino que se busca evitar los largos silencios entre pregunta y pregunta. El tiempo ahorrado así puede utilizarse para tratar una nueva materia. El profesor hace el mismo número de preguntas en cada tipo de escuela (23 en el quinto año de la escuela primaria especial de música y 25 en el séptimo año de la misma; 23 en el quinto año de la escuela primaria regular y 25 en el octavo año de la misma). Se hacen las mismas preguntas en clases paralelas. La tabla siguiente nos muestra cómo los alumnos de la escuela primaria especial de música fueron capaces de tratar más extensamente la materia y dar también unas contestaciones más satisfactorias.

	Preguntas del profesor	Respuestas de los alumnos	N.° de alumnos por clase
5.° curso, escuela primaria especial de música	25	65	22
5.° curso, escuela primaria regular	23	36	33
7.° curso, escuela primaria especial de música	25	47	24
8.° curso, escuela primaria regular	25	43	22

Nota: Las cifras más bajas en el séptimo curso de la escuela primaria especial de música, se deben a que los alumnos leyeron juntos la narración dos veces en la clase. La segunda vez, dividieron la narración en nueve partes que se discutieron separadamente. Fue otro modo de estudiarla.

Una participación más activa, implica también que el tiempo de la clase se aprovecha mejor.

b) *Forma en que los alumnos utilizan el tiempo asignado.*

Se ha de considerar este punto como algo muy importante en la participación: en ambas formas se asignaron 45 minutos para la narración corta. En las clases de la escuela primaria regular transcurrieron cerca de diez minutos mientras los alumnos organizaban su trabajo, preparaban sus útiles escolares, hacían repetidas preguntas sobre la forma de contestación por escrito, es decir, en problemas de disciplina y falta de atención, etc.

Esto no ocurrió en la escuela primaria especial de música, y de esta forma pudieron aprovechar más tiempo trabajando realmente.

c) *Participación en grupo:* cuando la narración fue comentada en la clase, los análisis individuales de las respuestas dieron los siguientes resultados: en la escuela primaria regular, a las preguntas del profesor, los alumnos daban contestaciones directas, sin relación con lo que se había dicho antes o se pudiera decir después. En la escuela primaria especial de música, el 25,8% no fueron contestaciones directas, sino un complemento o un comentario a la contestación dada por otros alumnos anteriormente, es decir, que los alumnos eran compañeros de equipo en una tarea colectiva y no solamente testigos de una conversación entre alumno y profesor. Esto tiene una gran significación en un trabajo colectivo y en el desarrollo del espíritu de debate. Un alumno participa activamente cuando contesta no solamente al maestro sino que también, al mismo tiempo, participa en el trabajo colectivo de la clase.

En este contexto se debe hacer especial mención de los tests antropométricos y psicológicos llevados a cabo en Szombathely por Klára Kokas, profesora del Instituto Pedagógico, y por el catedrático Dr. Ottó Eiben. Ambos observaron el efecto de los movimientos rítmicos y juegos, relacionados con el canto en el desarrollo intelectual y físico de los niños de guarderías infantiles y de grupos un poco mayores.

El test se realizó con 100 niños, divididos en cuatro grupos experimentales: 1. alrededor de 25 niños, de edad comprendida entre los 5-6 años de guarderías especiales de canto, 2. 25 niños de edad similar de una guardería regular —para comparar—, 3. 22 niños del primer curso de la escuela primaria especial de música, que asistieron

previamente a los cursos preescolares de la Escuela de Música, 4. alumnos del primer curso de la escuela primaria regular.

Los tests se referían a las siguientes interrogantes:

1. ¿Se diferencian en tan gran medida, los niños entrenados en el canto respecto a los niños de la misma edad no entrenados, de modo que repercute tal diferencia en su desarrollo físico y en su respiración?
2. ¿Se diferencian estos dos grupos en cuanto a coordinación mental y física?
3. ¿Se puede detectar la influencia de la enseñanza del solfeo en el desarrollo de otras aptitudes?

Las mediciones físicas de ambos grupos fueron similares en la mayoría de los casos, tanto en chicos como en chicas. Hubo una pequeña diferencia, más o menos, igual en ambos casos.

La medición del pecho en respiración normal, mostró apenas una pequeña diferencia entre los dos grupos —esto era a favor del grupo comparativo— pero hubo una considerable diferencia a favor de la escuela primaria especial de música, cuando se midió la expansión toráxica y la capacidad de aspiración.

La expansión toráxica en el grupo de música (consistente en niños de 6 años) fue de 5,55 cms., mientras que en el grupo comparativo fue de 3,87 cms. Entre las chicas, el resultado fue de 5,92 cms. y 3,15 cms., es decir, una diferencia de 2,77 cms. a favor del grupo de música.

La capacidad de aspiración entre los niños de seis años fue: en el grupo de música, una media de 1,022 cms. cúbicos; y en el grupo comparativo, una media de 867 cms. cúbicos. En las niñas del grupo de música, la media fue de 912 cms. cúbicos y en el grupo comparativo de 776 cms. cúbicos. Hubo una diferencia de 132 cms. cúbicos entre las medias de las medidas de los niños de 7 años —1,212 cms. cúbicos y 1,080 cms. cúbicos— mientras que en las niñas hubo una diferencia de 91 cms. cúbicos, entre 1,071 cms. cúbicos y 980 cms. cúbicos, también a favor de la escuela primaria especial de música.

Los cantos y los juegos, los movimientos rítmicos y todo el entrenamiento musical especial que ya ha sido descrito, ayuda a desarrollar el tórax y los órganos respiratorios. Los niños que pertenecen al grupo de música, conocen mucho más sobre la respiración que sus compañeros del grupo comparativo, y esto es de gran importancia porque significa que se les entrenará para llegar a ser unos adultos más sanos.

Ahora, describiremos dos de los tests de coordinación:

1. Una canción corta que se relacione con movimientos rítmicos.
2. Ejercicios gimnásticos de seis compases.

En el primero, los niños recitan una canción de cuatro frases

mientras caminan, agachándose en la última sílaba de las frases primera y tercera, pero no en el final de la cuarta frase. El grupo musical va mejorando con la repetición, mientras que el grupo comparativo, que había empezado bien, pronto comienza a cometer errores y llega a un estado de total confusión en sus movimientos cuando van por la quinta o sexta repetición.

Para aprender el ejercicio gimnástico irregular de seis compases (2.° test), los niños tuvieron mucho tiempo. El ejercicio iba marcado con barras: a quienes lo hicieron sin defectos se les dio seis puntos y se dedujo un punto por cada error. El 81 % de los niños que asistían a jardines de infancia de canto, tuvieron una puntuación de 4-5-6, es decir, unos resultados con una media elevada, si se compara con el 75 % de los niños del jardín de infancia del grupo comparativo. Los alumnos de primer curso de la escuela primaria especial de música alcanzaron un 92%, en comparación con un 86% del grupo comparativo.

En lo que se refiere a los tests musicales, éstos consistían en: 1. un test de aprendizaje de ritmo, y 2. un test de reconocimiento de tonalidad.

Este fue el ritmo dado:

Después de la primera audición, ninguno de los niños pudo reproducir el ritmo, pero a su repetición, se marcó una diferencia entre el grupo musical y el grupo comparativo. El primero prestó progresivamente más atención al ritmo y cada vez pudo repetirlo mejor, mientras que el grupo comparativo, tras la cuarta o quinta repetición, empezó a distraerse y a aburrirse, siendo incapaz de hacer progresos.

El test de oído fue un test de tono, pero no de tono musical. Los niños de la escuela primaria especial de música tienen mucha práctica en esto y los niños de los grupos no musicales hubieran jugado con desventaja, dando por lo tanto unos resultados que no serían reales. También es verdad que los niños de los grupos musicales tenían práctica en reconocer tonalidades, pero ninguno de los grupos había practicado la diferenciación de sonidos del lenguaje hablado individual.

Durante el test, tres chicas —completamente desconocidas para los niños— recitaron cada una una frase (en las voces habladas de soprano, mezzosoprano y contralto). Cada chica tenía en la mano un modelo de papel, y los niños tenían en sus pupitres modelos similares, entre los que debían buscar cuál de ellos correspondía a cada locutora. Primeramente oyeron la voz (estímulo oral), después vieron el modelo

que cada locutora tenía en la mano (estímulo visual) y finalmente tuvieron que elegir entre las tres formas (análisis correcto).

Después de esto, los niños tenían que confiar sólo en su propio oído. Primeramente escucharon a las locutoras en su orden regular, después en orden distinto y, finalmente, tuvieron que esperar a que las tres recitasen su frase. Los modelos de papel tenían que colocarse, de memoria, en su orden correspondiente: ¿Qué voz correspondía a qué modelo? ¿Era la primera, segunda o tercera? En esta última variante, los resultados de los alumnos de primer curso de la escuela primaria especial de música fueron sensiblemente destacados.

Número de locutoras a reconocer	Jardín de infancia de canto	Jardín de infancia regular	Escuela primaria especial de música	Escuela primaria regular
3	36,3%	10,6%	45,4%	7,6%
2	25,8%	30,3%	36,4%	15,2%
1	30,3%	39,4%	12,1%	45,4%
0	7,6%	19,7%	6,1%	31,8%

Se hicieron también tests para calcular la capacidad de entender y sentir la forma.

Para lo primero, se les dio a los niños pequeños palitos de varios colores, en las siguientes combinaciones:
Grupos de jardines de infancia 4+3+2; 5+4+3; 6+5+4; 8+4+5.
Grupos escolares 4+3+2+5; 5+4+3+6; 10+3+7; 11+3+7.

Los niños tenían que poner, lo más rápidamente posible, el mismo número de redondeles de papel coloreado en sus palitos correspondientes. El tiempo máximo era de 60 segundos y dió, como resultado, lo siguiente:

Duración del ejercicio	Jardín de infancia de canto	Jardín de infancia regular	Escuela primaria especial de música	Escuela primaria regular
20 sec.	41,3%	4,4%	45,4%	1,2%
21-40 sec.	58,7%	56,5%	45,4%	38,6%
41-60 sec.	—	21,7%	9,2%	38,6%
61 sec.	—	13,0%	—	11,4%
Faltas	—	4,4%	—	10,2%

La comprobación de su sentido de la forma se hizo con una caja de madera que tenía 15 ranuras, de diferentes formas, hechas en su tapa. Los niños tenían que incertar, en cada una de ellas, la forma que encajaba con cada agujero. Para este test se dio el tiempo de un minuto y se repitió tres veces, de manera que los niños se tenían que fijar bien en las formas cada vez. El test que se hizo en el primer minuto, dio un resultado más o menos parecido en los dos grupos. En el segundo minuto ya se marcó una diferencia, y en el tercero, los grupos musicales alcanzaron un resultado mucho más satisfactorio.

N.° de piezas insertadas	Jardín de infancia de canto	Jardín de infancia regular	Escuela primaria especial de música	Escuela primaria regular
15—13	3,2%	—	23,8%	7,9%
12—10	15,9%	4,8%	30,2%	23,8%
9— 7	38,1%	15,9%	20,6%	36,5%
6— 4	34,9%	52,4%	17,3%	27,0%
3— 1	7,9%	26,9%	7,9%	4,8%

Después se dio dos minutos a los niños (con un minuto de descanso). El objetivo de este segundo test era ver si los niños podían meter las 15 formas en sus respectivas ranuras —esto fue casi imposible en el test de un minuto—. En los dos minutos, en general, todas las formas se pusieron en sus sitios correspondientes y así el test fue realizado en su tiempo.

Tiempo utilizado (en segundos)	Jardín de infancia de canto	Jardín de infancia regular	Escuela primaria especial de música	Escuela primaria regular.
21 – 40	1,6%	–	15,9%	–
41 – 60	1,6%	–	33,3%	25,4%
51 – 80	36,5%	6,3%	28,6%	31,7%
71 – 100	15,9%	12,7%	11,1%	11,1%
101 – 120	17,4%	14,3%	4,8%	9,5%
120 –	27,0%	66,7%	6,3%	22,3%

Fue de gran interés observar cómo se comportaban los niños de cada grupo. Los de los grupos musicales se concentraron mucho más en lo que estaban haciendo. Al principio trataban de encajar una forma en cada una de las ranuras, pero poco después eran capaces de encontrar su correspondiente ranura, rápida y fácilmente.

Algunos de los niños del grupo comparativo hicieron lo mismo, pero la mayor parte de ellos encontraron gran dificultad en dar con las ranuras correctas. Probaban cada ranura con cada forma y de hecho algunas veces intentaron forzar una forma en una ranura que no correspondía. Algunos de los niños introducían, en parte, una forma en la ranura, después la sacaban y probaban con otra, no podían dar con la correcta. Estos dos tests nos demuestran convincentemente que

el método utilizado en la práctica del solfeo —tiempos cortos de concentración intensa y análisis constante— puede desarrollar muchas aptitudes simultáneamente; ello se debe a que la corteza cerebral es sometida a muchos y diferentes estímulos.

Los tests y sus resultados descritos hasta ahora no abarcan todos los aspectos psicológicos de los niños, pero, incluso con estos fundamentos limitados, se puede uno preguntar ¿cuál es la razón por la cual los alumnos de la escuela primaria especial de música alcanzan mejores resultados? Los métodos de entrenamiento adoptados en estas escuelas son sin duda el motivo y estos métodos influyen también en los niños en otros campos de actividad.

El autor de este estudio dirigió una serie de experimentos para estudiar las ideas de los niños, sus asociaciones y recuerdos de experiencias, sentidas durante una audición musical en relación con su capacidad para expresar la forma, el color y el espacio.

La idea básica para el experimento fue sugerida por el trabajo realizado por la profesora Elly Bašić, de la Academia de Música de Zagreb. En el experimento participaron quince alumnos de una escuela primaria especial de música y quince de una escuela primaria regular que servía como grupo de control. La selección de los alumnos se hizo de acuerdo con su personalidad y receptividad musical, no tomando en consideración su habilidad para el dibujo. Los temas para el experimento fueron de los siguientes tipos:

a) buena aptitud musical, le gusta la música, aprende a tocar un instrumento;

b) buena aptitud musical, le gusta la música, no aprende a tocar un instrumento;

c) buena aptitud musical pero indiferente a la música;

d) aptitud musical aceptable, le gusta la música, aprende a tocar un instrumento;

e) aptitud musical aceptable, le gusta la música, no aprende a tocar un instrumento;

f) aptitud musical aceptable pero indiferente a la música;

g) aptitud musical pobre, le gusta la música, no aprende a tocar un instrumento;

h) aptitud musical pobre, indiferente a la música.

La edad media de los niños era de 12 años, todos en la edad de la prepubertad. Sus circunstancias familiares y sociales no influyeron en la selección.

Para llevar a cabo el experimento elegimos una sala que estaba amueblada de una forma diferente y con ambiente distinto al de la escuela. A los niños no se les había informado anteriormente ni del método

ni del objetivo del experimento. Simplemente se les dijo que vinieran al lugar señalado y a una hora dada. Cuando llegaron les dejamos que se sentasen en el sitio que ellos quisieran y en el que se encontrasen más cómodos. Unos se sentaron a la mesa, otros cómodamente en butacas, otros en camas turcas y algunos en el suelo. A cada niño se le dio un tablero de dibujo del tamaño de media lámina, con papel de dibujar en blanco. Tan pronto como los niños estuvieron en silencio, pusimos en funcionamiento el tocadiscos con el primer movimiento de la *Sinfonía N.° 4* de Brahms, opus 98, en Mi menor. Elegimos esta obra porque nos imaginamos que los niños no estaban familiarizados con ella, y la atmósfera y el "sentido" de esta música estaban por encima de la comprensión de su edad.

El comportamiento de los niños fue diferente ya desde la primera audición.

En contraste con la concentración cada vez mayor y con el interés cada vez más profundo demostrado por los alumnos de la escuela primaria especial de música, los alumnos de la escuela primaria regular demostraron cada vez menos interés y empezaron a moverse y a agitarse; algunos miraban el tocadiscos, otros jugaban con sus útiles de pintura, otros charlaban. Un alumno preguntó directamente al profesor cuál era el objetivo de los pinceles y de las acuarelas. Ninguno de los alumnos de la escuela primaria especial de música tocó siquiera los útiles de pintura, sino que permanecieron escuchando atentamente. Cuando finalizó el movimiento, prácticamente todos ellos expresaron su opinión sin que el profesor les hiciera ninguna sugerencia (¡Qué bonito! ¡A esto se llama música interesante y seria! ¿Se terminó ya?) y en general todos se mostraban impresionados. Los alumnos de la escuela primaria regular, sintieron todos una sensación de liberación, no solamente por haber tenido que escuchar sino también por la quietud forzada que habían tenido que soportar debido a la vigilante presencia del profesor. Estos también charlaron entusiastamente, pero no precisamente de la música que habían oído. Uno de ellos toquiteaba el tocadiscos, los otros miraban por la ventana, todos ellos muy estimulados en verdad, pero no por la experiencia musical, sino por la novedad del entorno.

Después pusimos el disco otra vez y dijimos a los niños que cogiesen sus tableros de dibujo y pintasen. Ninguno de los niños de la escuela primaria especial de música preguntó qué era lo que tenía que pintar, mientras que los alumnos de la escuela primaria regular hicieron muchas preguntas. Parecían no entender ni siquiera lo que tenían que hacer. "¡Pintad lo que queráis, lo que se os ocurra!" La contestación no les satisfizo y nos acosaron a preguntas como ésta: "¿Tenemos que

dejar un margen?" "¿Qué colores podemos utilizar?" "¿Sobre qué tenemos que pintar?" y cosas por el estilo. Algunos pidieron reglas y lápices (sin duda para marcar márgenes y curvas preliminares) y cuando se les fueron negados, se mostraron desconcertados durante bastante tiempo, mirando los trabajos de los otros y discutiendo nerviosamente sobre la nueva situación.

La mayor parte de los alumnos de la escuela primaria especial de música escuchó la música de nuevo y empezó a pintar después que el profesor les animó a ello. Sin duda les fue difícil romper con los efectos musicales para comenzar una actividad manual. Empezaron a trabajar lentamente, con ritmo desigual, pero poco a poco se fueron absorbiendo cada vez más y creció su entusiasmo. Su concentración dividida, se hizo evidente por el hecho de que algunos de ellos tarareaban la música, mientras sus ojos estaban fijos en el papel y sus manos se movían. Como habíamos dividido el tiempo dedicado al dibujo en dos sesiones de 45 minutos cada una, con una interrupción de diez minutos para descansar, se escuchó el movimiento de la sinfonía varias veces. Cuando los alumnos de la escuela primaria especial de música terminaron la pintura, inmediatamente pusieron otro trozo de papel en sus tableros de dibujo y siguieron trabajando. No hicieron caso de los diez minutos de descanso que se anunciaron con el timbre acostumbrado de la escuela (tampoco hicieron ninguna clase de preguntas). En cambio, la mayor parte de los alumnos de la escuela primaria regular, cuando oyeron el timbre, dejaron sus útiles de pintura y salieron al pasillo. Solamente un alumno permaneció en la sala, aunque éste tampoco siguió trabajando, sino que se fue hacia la ventana abstraído escuchando la música.

Los alumnos de la escuela primaria regular no esperaron siquiera a que comenzase a oirse la música y empezaron a trabajar en cuanto se les dijo. Terminaron una o dos pinturas, pero el entusiasmo se les pasó muy pronto y no continuaron, miraron a todas partes, observaron sus instrumentos de pintura, y después uno de ellos preguntó "¿Durante cuánto tiempo tenemos que pintar?" Les contestamos que podían pintar durante el tiempo que quisieran y que el que pensase que ya había terminado se podía marchar. Entonces se fueron yendo poco a poco de la sala, silenciosamente. Ninguno de ellos hizo algún comentario sobre el experimento, y todo lo que preguntaron era si podían salir. (Alguno de ellos lo volvió a preguntar a pesar de que ya se les había dicho colectivamente.) Los niños no volvieron a hablar del experimento en los días siguientes, excepto para contestar algunas preguntas de otros niños que no habían participado en él.

Todos los alumnos de la escuela primaria especial de música con-

tinuaban trabajando cuando finalizó el tiempo de la segunda sesión, y pararon solamente cuando se les ordenó; después nos abordaron preguntándonos cuál era el fin de una clase tan "extraña". "Pintar con música" fue el objeto de sus pensamientos durante días y días, y hablaron de ello detalladamente con sus compañeros, aún cuando no se les hicieran preguntas, y también con los profesores. Uno de los alumnos de la escuela primaria regular —la niña que no salió de la sala durante el descanso— se quedó hasta el final de la clase; no pintó durante los últimos 20 minutos, pero permaneció silenciosa al lado de la ventana. Cuando llegó la hora, entregó su trabajo al profesor con la cabeza baja. Se quedó un rato al lado del profesor y le miró vehementemente. El profesor miró el ejercicio e hizo un comentario de aprobación "muy bien, eres una niña lista y una buena pintora". La niña se ruborizó y sonrió azorada. No salió hasta que el profesor le dio permiso para irse. Durante los días siguientes, siempre estaba alrededor del profesor y le seguía en silencio, pero cuando éste le preguntó si quería hablar con él, ella contestó que no.

Sujeto "A": Se trata de un niño de la escuela primaria especial de música. Es un niño taciturno, poco comunicativo. Pintó enérgicamente, utilizando el pincel mayor y mucha agua, siguiendo casi el aire de la melodía con sus movimientos. Terminó su obra con gran rapidez, e inmediatamente colocó otro papel en su tablero de dibujo. La tonalidad básica de su pintura es oscura, y utilizó varios matices de azul y negro. La pintura carece de tema, solamente pueden verse amplias líneas ondulantes en tonos oscuros graduales y en dirección vertical. Su segunda obra consiste en una riada de colores oscuros. Dio sus pinceladas de color con mucha agua dejando charcos de pintura en el papel. Después dejaba correr la pintura aguada ladeando la tabla de dibujo. Sin duda alguna, el trabajo le estaba proporcionando un gran placer y su rostro estaba sonrosado por el entusiasmo. Más tarde, en el curso de una conversación dijo que "adoraba el agua" y que él se podía pasar horas chapoteando en la playa, también dijo que a su madre le costaba gran trabajo convencerle para que saliese de la piscina. (Probablemente el niño relacionó el aire de la melodía, su ritmo ascendente y descendente, con las olas y el agua.)

Sujeto "B": Es una niña, fría, ponderada, una personalidad enérgica en cierto modo. En la clase se le conoce como la clásica "oportunista", "ambiciosa". A su trabajo no se le puede poner peros, sobre todo en cuanto se trata de seguir unas reglas, pero su persistente seguridad en sí misma y su engreimiento no le hacen ganar la admiración espontánea ni de alumnos ni de profesores. Ambos reconocen su valía pero no se alegran de sus éxitos.

Organizó su trabajo tranquilamente, zascandileando durante un buen rato y echando una ojeada cautelosa a lo que estaban haciendo sus compañeros. Cuando se dio cuenta del ardor que ponía en su pintura el sujeto A, miró al profesor para ver cuál era su reacción y cuando vio que éste sonreía mientras miraba al niño, ella también se puso inmediatamente a trabajar. Eligió los colores con pedantería y comenzó a pintar en tonos variados de violeta, amarillo, verde y marrón, en dirección vertical, imitando así en su pintura la forma utilizada por el niño. (No pudo ver los colores que utilizaba el chico y utilizó otros, pero agradables y bien combinados.)

Sujeto "C": Esta vez es un chico excepcionalmente inteligente y sensible, un intelectual típico aunque su aptitud musical está muy por encima del nivel medio y ya ha decidido elegir la carrera de biología. Habla de una forma muy sencilla, no solamente no le gusta mostrar sus emociones sino que las oculta la mayor parte de las veces. Es muy pulcro y ordenado, como si se tratara de un "caballero entrado en años". (Por ejemplo, toma su bocadillo todos los días a la misma hora, pone un mantelito sobre el pupitre, pela y parte su manzana diariamente con movimientos deliberados utilizando una bonita navaja. Después recoge todo hasta la última miga y limpia cuidadosamente su navaja antes de guardarla de nuevo en una pequeña funda de ante —¡muy extraño en un niño de 12 años!) Cuando sus compañeros se ríen de sus "excentricidades" muestra indiferencia pero nunca pierde su compostura. Sus compañeros están muy orgullosos de él pero no se atreven a demostrarle sus sentimientos, porque temen ser rechazados. El niño escuchó la música con aparente indiferencia pero la sensibilidad de sus contestaciones indicaron que estaba tremendamente consciente de los sonidos. Empezó su trabajo con gran precaución, casi jugando con los colores y las formas. Poco a poco se fue embebiendo profundamente en su trabajo y fue uno de los pocos que hicieron pintura no figurativa, es decir, sin tema.

Una vez terminado el experimento fue uno de los primeros que buscaron un cambio de impresiones con el profesor y le acosó con preguntas detalladas sobre la razón de la "extraña clase" resumiendo la conversación con estas palabras: "Entonces Vd. estaba interesado en saber las sensaciones evocadas por la música." Después sacó a relucir que sus compositores preferidos eran Debussy y Ravel y entre los pintores los que más le gustaban eran Van Gogh y Gauguin. Cuando se le preguntó el significado de la guirnalda amarilla en su pintura (la raya clara en la fotografía) contestó sin dudar: "Son los instrumentos de madera." (Ver lámina 8.)

Sujeto "D": Es un chico, hijo de un matrimonio de médicos con

gran éxito. No conoce las dificultades económicas, y en el sentido material tiene todo lo que quiere, sin que esto quiera decir que es un niño mimado. Es sencillo, educado y complaciente, y se adapta bien a la comunidad de la clase. En casa vive solo —muy de vez en cuando le dejan invitar a sus amigos— así, pues, su "vida social" se reduce a la escuela. Debido a su inteligencia aguda y activa, y a su intensa participación en clase, los estudios no representan para él ningún problema. Su personalidad está llena de matices, tiene una inclinación hacia el romanticismo, y es imaginativo (a la edad de diez años, cuando estaba estudiando música húngara de los siglos XVII y XVIII, organizó con sus amigos grupos de soldados húngaros *[kuruc]* y mercenarios extranjeros *[labanc]*— y los dos grupos se enzarzaban en grandes batallas en los bosques vecinos, cantando las canciones de la época a toda voz). Es muy sensible a la música y tiene una gran aptitud musical. Le atraen terriblemente los programas musicales (sus obras favoritas son *Till Eulenspiegel* de R. Strauss, *Petruchka* de Stravinsky y *El Príncipe de madera* de Bartók). Tiene el proyecto de hacerse doctor y dedicarse a la investigación médica (pero todavía no ha decidido de qué tipo), colecciona cactos, poseyendo varias docenas de diferentes tipos, y en casa pasa horas enteras dedicadas a ellos. Hace injertos de plantas con la ayuda del instrumental médico de su padre, mide su desarrollo y lleva un fichero escrito. En cada cacto pone una pequeña etiqueta con el nombre latino de la planta.

En su pintura pueden verse "ondas" fácilmente reconocibles, que provienen no tanto de la superficie del agua, sino más bien de las formas de una serie de colinas. El motivo "acuático" aparece en forma de una bahía, pero sus aguas son claras y serenas (son tan calmadas, que los matices de color azul pálido se convierten totalmente blancos en la parte inferior de la esquina derecha del papel). El movimiento se expresa solamente en la esquina superior derecha, con el vuelo de los pájaros; sin esto, todo lo demás es estático. Un pequeño ramaje de plantas amarillas aparece en la esquina inferior izquierda de la pintura. (Ver lámina 9.)

Sujeto "E": Se trata de un chico, tranquilo, casi silencioso, el menor de seis hermanos. El ambiente familiar parece ser equilibrado y pacífico, dando la impresión de gente bien organizada. Sus hermanos le tratan "correctamente", dice él, pero dan por supuesto que él es el que tiene que hacer todos los "pequeños trabajos" de la casa (por ejemplo, ir a la tienda por la leche y el pan, limpiar los zapatos de toda la familia, etc.). No le "fuerzan" a ello, pero se lo "piden" y él no tiene valor para negarse.

El niño tiene unas facciones delicadas y una figura frágil, tez pálida,

grandes ojos expresivos e inteligentes. En clase desaparece materialmente en su asiento —prefiere estar en el último sitio completamente solo— parece pasivo pero ve y oye todo, siguiendo atentamente lo que ocurre en la clase; nunca contesta voluntariamente pero cuando le preguntan, sus respuestas son siempre correctas; sus frases son cortas y concisas, habla sosegadamente, con frases irregulares, ríe muy raramente pero sonríe casi siempre. Es muy receptivo a la música y tiene gran aptitud para ella. Cuando toca el violín, se convierte en parte del instrumento Toca con un tono sorprendentemente rico y tiene una gran facilidad para la música de cámara. Empezó su pintura despacio, escuchando intensamente, absorto, la segunda interpretación del movimiento de Brahms. Primeramente, aplicó el color azul profundo de una bahía con rápidos movimientos. Utilizó un pincel gordo, pero sus movimientos no eran amplios, sino más bien nerviosos, de pinceladas enérgicas. Cuando estaba trabajando en la amplia superficie azul, paró inesperadamente, reflexionando con una expresión de gran seriedad. Después dejó un triángulo en blanco, y siguió aplicando el azul, pintando gradualmente hacia la parte inferior del papel. Abajo hay una península pequeña en tono verdoso — sin duda árboles, vegetación, hierba, etc., mientras que otro trozo pequeño representa una isla gris, árida y desértica: de todas formas el pequeño y solitario barco de vela (en esto se transformó el pequeño trozo blanco) está orientado en esa dirección. El navegante del barco de vela se dio cuenta sin duda de que detrás de la península (¿el aspecto familiar?) había anclado un barco de piratas (¿los hermanos?). Aunque no revela intenciones hostiles, ya que no le "fuerzan", solamente "piden" los pequeños servicios, la isla desértica y árida parece ofrecer un seguro y sagrado refugio. (Ver lámina 11.)

Sujeto "F": Es un chico, un alumno medio, bueno en lo que se refiere a conocimientos generales y materias musicales. Tiene una personalidad dinámica, con muchas características de la adolescencia. Sus estados de ánimo son extraños, a veces se muestra muy nervioso e incapaz de concentración. Su padre es músico de una gran orquesta, un tipo de personalidad impulsiva. Su madrastra, una cuidada belleza que se va marchitando poco a poco.

En cierta ocasión, en una clase de canto coral, cuando el director hizo un gesto inesperado y enérgico en la dirección del grupo en que estaba el niño, éste sacudió su cabeza y con una mirada asustada levantó el brazo en actitud defensiva, como a la altura de un pie por encima del pupitre, a pesar de que el profesor estaba por lo menos a tres o cuatro metros de distancia.

El niño llegó al experimento de muy buen humor y sin duda estaba

muy interesado en el nuevo ambiente y con un acontecimiento que rompía la rutina normal de la escuela. Al principio estaba un poco agitado, pero poco a poco fue serenándose. Conforme iba escuchando la música se fue poniendo cada vez más triste y hacia el segundo tercio del movimiento, se enjugó furtivamente una lágrima de sus ojos. Después miró alrededor con miedo para ver si alguien le había visto, cuando se dio cuenta de que sus compañeros de clase estaban ocupados escuchando la música, volvió a encontrarse seguro pero distraído. Tampoco pudo concentrarse al comienzo de la segunda audición ni pintó, era obvio que estaba preocupado. Toquiteaba sus útiles de pintura indiferentemente, casi mecánicamente, y no le era fácil empezar el trabajo. Pintaba apresurada y nerviosamente pinceladas angulares, estaba concentrado, con el ceño fruncido, y parecía inquieto y deprimido. Más tarde se apaciguó, pero incluso al final del experimento su melancolía no había desaparecido del todo. Entregó su trabajo de mala gana y se fue del aula sin pedir permiso.

Su pintura es una masa confusa de azul oscuro, secciones grises y negras, y en la esquina inferior de la izquierda se pueden ver dos figuras humanas oscuras forcejeando entre sí. Fue el único que utilizó el rojo; en la parte superior de la esquina derecha del papel de dibujo dio con un pincel mojado unos toques de tono fuego escarlata, y a lo largo de la raya inferior, mezcló rojo con bermellón y lo extendió delicadamente.

Más tarde me contó que las dos figuras forcejeantes se estaban "peleando". ¿Dónde?, preguntamos. En una barca, fue la contestación precisa (¡agua!). Yo estaba intrigado por la agitación que expresaba la pintura, y en varias ocasiones hablé con el niño para tratar de dar con la explicación. Poco a poco fue apareciendo el telón de fondo.

El niño tiene miedo del padre porque éste le pega a menudo. El considera que su madrastra es una "buena madrastra", nunca le hace ningún daño y aprueba muchas de las cosas que él hace. (Indudablemente la mujer evita el conflicto con el niño, ya que esto le puede suponer conflictos con el marido.) El niño pide a su madrastra que le firme el boletín de notas de la escuela cuando ha tenido mal comportamiento o alguna nota baja. Ella también le riñe, pero lo hace con suavidad. Esto a él no le asusta. Dos días antes del experimento, en la escuela le dieron una nota de advertencia (no se concentra en clase). Cuando aquella tarde volvió a casa, su madrastra no estaba y averiguó por su padre que no vendría hasta la noche, ya tarde, y que su padre estaría en casa todo el tiempo (no iría a tocar al teatro porque tenía dolor de muelas). Se veía claramente que no tenía la oportunidad de que su madrastra le firmase la nota aquella noche. Al día siguiente, el

matrimonio se levantaba más tarde que el niño, que lo hacía más temprano para ir a la escuela. Finalmente, se resignó a enseñar a su padre el boletín con la advertancia reprobatoria. Su padre le preguntó sobre todos los detalles de la nota y después se encauzó en un largo sermón. Se fue poniendo furioso y tiró a la cara del niño el boletín de notas; luego dio un brinco y pegó salvajemente al niño, porque consideró que había hecho una observación poco respetuosa. Cuando se dio cuenta de que el niño estaba sangrando de la nariz, lo llevó al cuarto de baño. El niño vio las manchas de sangre en la palangana blanca (manchas escarlatas, indicadas por las flechas). Más tarde el padre le obligó a lavar las manchas de sangre de su camisa blanca de nylon (trozos aguados a lo largo del borde bajo de la pintura, indicados por las flechas). Esto explica que utilizase el rojo y la presencia de las figuras luchando.

El niño aterrorizado nos pidió que no le dijesemos a su padre que nos lo había contado. (De todas formas, creímos que debíamos hablar con el padre. Actuamos de forma muy enérgica cuando comprobamos que los argumentos educativos son inefectivos, y el padre nos prometió que no le volvería a pegar. Mantuvo su promesa durante un año y medio de enseñanza, comentando varias veces que el niño merecía una paliza por alguna de sus "acciones" pero que no se la podía dar por causa de los profesores.)

Después de este incidente, el niño sin que nadie se lo pidiese, muy a menudo y con una humildad casi servil, hacía todos los trabajos que no gustaban a los demás niños (tales como trasladar los atriles para la música, las tarimas para los coros, etc.). Indudablemente hacía todo lo que estaba en sus manos para agradarnos y ganarse nuestro favor. Después de la escuela primaria el padre matriculó al niño en una escuela de enseñanza secundaria parroquial de provincia ("los sacerdotes le darán una educación masculina firme que no le vendrá mal", dijo el padre). (Ver lámina 12.)

Los sujetos de "A" a "F" son todos alumnos de la escuela primaria especial de música, y los representados con números romanos, asisten todos a la escuela primaria regular.

Sujeto "I": Se trata de una niña, una niña solitaria y melancólica. Su padre murió hace año y medio. Tiene buena aptitud musical pero no está aprendiendo a tocar ningún instrumento. La audición de la sinfonía de Brahms le conmovió profundamente — ya hemos explicado su comportamiento anteriormente en la página 182. Durante la segunda audición empezó a trabajar poco a poco. Durante bastante tiempo se quedó mirando fijamente el papel de dibujo en blanco, después empezó a trabajar con movimientos cautelosos y delicados. Pintó

un paisaje sombrío con tonos grises; en primer plano hay un árbol con ramas desnudas, ninguna de las cuales tiene una sola hoja y todo es en colores grises. Al fondo de la pintura se ve una casa pequeña, de cuya chimenea no sale humo y sus ventanas no están iluminadas. La casa es de color negro. Un arroyo azul, que fluye mansamente, cruza la pintura (¡agua!). El suelo es también grisáceo y a los pies de los troncos de los árboles se pueden ver pequeños trazos de verde pálido, como también en las orillas del riachuelo. El único movimiento de la pintura es la curva suave del arroyo (¡olas!), todo lo demás está helado, inmóvil. El efecto del cuadro es estático. (Ver lámina 10.)

Sujeto "II": Es un chico. Es cariñoso pero nunca está alegre. Empezó a trabajar con visible entusiasmo y, rápidamente, pintó tres cuadros, uno tras otro. Hizo un retrato de un niño tocando tres instrumentos: un violín, un piano, y algo parecido a una flauta o instrumento de viento de forma irreconocible, producto de su imaginación. En las tres pinturas el niño que toca el instrumento está situado en el centro del cuadro, la otra superficie del papel está sin pintar. En los tres cuadros el traje del niño es azul (!) pero representa a los instrumentos en colores dorados (es el único que utilizó el dorado).

Posteriores conversaciones revelaron que la familia del niño vivía con estrecheces. Eran gentes sencillas bien intencionadas que trataban de seguir los consejos del maestro en la educación del niño.

El primo del niño vive en otra ciudad. Estudia un instrumento —piano— y al niño le gustaría también muchísimo estudiar otro instrumento, pero las condiciones económicas de sus padres no se lo permiten. Cuando le pregunté qué tipo de instrumento le gustaría tocar, él dijo "el que sea más barato". El profesor considera que el niño tiene muchas aptitudes para la música, también es muy habilidoso manualmente, le gusta la artesanía y voluntariamente hace pequeñas reparaciones en la clase o en el edificio de la escuela. Mientras trabaja silba o tararea una canción. (El color azul que utilizó constantemente para los trajes podría representar vestigios de la melodía —olas— asociados a una cadena acuática. El color dorado de los instrumentos represanta, con toda certeza, su anhelo de aprender a tocar un instrumento, y el instrumento en sí mismo es un símbolo de algo de valor que no puede alcanzar.) Es interesante tener en cuenta que una vez terminadas las pinturas, perdió interés gradualmente (¿el anhelo por lo inaccesible?). No entregó las pinturas sino que las dejó donde estaban y se fue del aula rápidamente.

La pintura del *sujeto "III"*, que representa a un niño en un columpio, también merece un juicio positivo. (El movimiento del columpio puede ser considerado como un movimiento ondulatorio, aunque su ejecu-

ción es mucho más elemental que las otras.) El paisaje del *sujeto "IV"* fue hecho con una técnica igual de elemental, pero la cadena de montañas con una triple línea ondulante (en tintes marrones y grises), el hecho de que un arroyuelo azul pálido serpentee a través del paisaje y el que, en la parte superior de la esquina derecha, un hombre a caballo cabalgue lentamente (una cierta proporción de movimiento) cataloga a esta pintura en una categoría positiva.

La pintura del *sujeto "V"* merece una especial atención. La niña es cíngara —y vive con sus padres, hermanas y hermano en condiciones verdaderamente primitivas. La niña es la penúltima de los hermanos, tiene aptitud musical excepcional pero no está aprendiendo ningún instrumento. Intelectualmente es inmadura y está bastante retrasada respecto a sus compañeros de clase. Trabaja de mala gana y casi siempre con resultados deficientes. Le han suspendido dos veces y ha tenido que repetir sus estudios. Tiene 14 años y es la mayor de la clase. La familia bebe mucho, ella se ha emborrachado también varias veces y frecuentemente falta a la escuela sin justificación. Le gusta vagar a través de un pequeño bosque no lejos de la escuela, coger flores o echar una siesta entre los arbustos. Según su propia declaración, perdió la virginidad a los 11 años. Por otra parte, es una niña tranquila, tímida y melancólica.

Cuando le dieron las acuarelas, pinceles y papel de dibujo se llenó de vida, sus ojos brillaban mientras admiraba los colores y jugaba con los pinceles (se acarició la mejilla con el pincel más grueso). Al principio no prestó casi atención a la música —estaba demasiado fascinada con los útiles de pintar— más tarde, empezó a escuchar y a cimbrearse al compás de la melodía. Empezó su trabajo con inseguridad, mirando la forma en que sus vecinos utilizaban las pinturas y pinceles, pero después se absorbió de tal forma que al dibujar incluso sacaba la punta de la lengua.

En su primera pintura, un gato blanco con manchas de color está cazando a un ratón gris. Las dimensiones del gato y del ratón son casi idénticas. El gato no parece perseguir al ratón con demasiada energía sino que parece en reposo, tiene una expresión amistosa y mira de frente. El ratón tampoco parece huir y aunque le da la espalda al gato no da la sensación de estar asustado. (Ver lámina 13.)

En la otra pintura hay un árbol y debajo de él un animal parado semejante a un elefante, pero con un dibujo muy contorsionado (la niña nunca había visto un elefante de verdad, solamente fotografías en la clase de biología, donde comentó las dos características del animal, su forma sosa y su enorme fuerza. En el dibujo pintó al elefante en marrón y negro, y el suelo y el cielo eran gris y negro.)

La profesora responsable de su grado (26 años de edad) nos contó que unos meses antes la niña había llegado, ya tarde, inesperadamente a su casa. Estaba nerviosa y sudando, desmelenada y con los vestidos rasgados en varios sitios. La niña pidió refugio a la maestra. No lloraba pero estaba muy angustiada y asustada. Más tarde le contó a la profesora que un hombre de mediana edad muy borracho, la había atacado en una calle desierta. No quiso decir su nombre, aunque la profesora estaba convencida de que lo sabía. Con los labios temblorosos y la voz asustada, repetió varias veces "era como un elefante salvaje".

Para nuestra sorpresa, siete alumnos de la escuela primaria regular pintaron el gramófono mismo. El movimiento de la máquina había llamado su atención mientras que la música les había dejado indiferentes. Uno de los niños no mostró interés ni siquiera por el tocadiscos o el disco. Durante el experimento se le veía visiblemente aburrido, mirando alrededor con indiferencia. Después de bastante tiempo de no hacer nada, y con movimientos lentos y adormilados, pintó una caja amarilla que había en el cuarto y que contenía los objetos de limpieza. Aparte del amarillo fuerte y claro, sólo utilizó el gris para marcar la sombra proyectada por la caja.

Sujeto "VII": Una niña. Pintó una flor con su tallo, utilizando apenas la décima parte del papel de dibujo. Los pétalos de la flor eran azules y su forma se parecía mucho a la del tulipán. Pero no hay tulipanes azules.

Naturalmente, estos análisis sólo intentan servir a modo de ilustración y proporcionar información sobre la impresión general obtenida. Las tablas siguientes dan los resultados en cifras:

	Escuela primaria especial de música	%	Escuela primaria regular	%
Número de sujetos del experimento	15		15	
Número de dibujos terminados	39		21	
Media por alumno	2,6		1,4	
Pinturas temáticas	31	79,5	21	100
Representación de sucesos	26	66,6	7	33,3
Representación de personas	5	12,8	14	66,6
Pinturas no figurativas	8	20,5	—	—
Movimiento en la pintura	37	92,8	7	33,3
Pintura estática	2	0,5	14	66,6
Uso de tonos oscuros	36	92,3	3	14,3
Uso de tonos brillantes y vivos	3	0,7	18	85,7
Tono dominante azul	34	87,2	3	14,3
Uso del azul reflejando asociación de olas y agua	34	87,2	2	0,95

Resumiendo: Hubo diferencias, tanto en calidad como en cantidad, entre el trabajo de los alumnos de los dos tipos de escuela. Se encontró que los niños que reciben clase de música y de canto tenían un sentido del color y de la forma más desarrollado. También tenían más capacidad de expresión, más habilidad manual y un nivel mayor y más profundo en su pensamiento conceptual, en su poder de asociación y en la asimilación de las experiencias.

Algunos alumnos de las escuelas primarias de música han terminado ya el ciclo de ocho años. Los alumnos dotados para la música que egresan de este tipo de escuela son enviados a cursos de prolongación o a escuelas secundarias especiales de música. El Ministro de Cultura ha aprobado que se permita a una parte de los estudiantes que finalizan la escuela primaria de música la continuación de sus estudios en las escuelas secundarias de música. El plan de estudios de las escuelas secundarias especiales de música es igual al de las escuelas secundarias generales a excepción de cuatro lecciones de coro a la semana en el primero y segundo año—en lugar de una—, tres en el tercer año y dos en el cuarto. Pueden también continuar el estudio de un instrumento junto con dos horas semanales de canto coral.

El propósito de las escuelas secundarias especiales de música no es tanto la producción de músicos, sino la puesta en práctica de la habilidad y de los conocimientos adquiridos en las escuelas primarias especiales de música, tanto en relación con la música como con las demás asignaturas. Se puede decir con acierto que los estudiantes que egresan de las escuelas secundarias especiales de música se comparan en forma muy favorable con los egresados de las escuelas secundarias generales.

LOS EFECTOS POSTERIORES DE LA EDUCACION DE LA ESCUELA PRIMARIA ESPECIAL DE MUSICA

El tiempo transcurrido desde la fundación de la escuela primaria especial de música y canto ha probado ser suficiente para la evaluación del programa que se enseña en cada escuela, para la preparación de manuales unificados y para la cristalización de métodos de enseñanza y educativos, así como de prácticas didácticas que aseguran un trabajo fructífero y efectivo. Este tipo de escuela se ha ganado el respeto tanto en Hungría como en todo el mundo. El momento parece el más adecuado para el análisis de los efectos posteriores de estas escuelas, por ejemplo: ¿Cómo se desarrollan la carrera y la personalidad, el gusto musical y general de los ex-alumnos en un nuevo ambiente después de haber dejado la escuela? ¿Continúa más tarde la influencia de la

educación musical recibida constantemente desde la niñez a la adolescencia? ¿Retiene la gente joven que ha terminado la escuela primaria de música su receptividad musical incluso ante nuevas impresiones e influencias?

Un grupo de psicólogos y sociológos —Erika Bácskai, Róbert Manchin, Mária Sági e Iván Vitányi— fueron comisionados por el Centro de Investigación de los Medios de Comunicación Masiva de la Radio y Televisión Húngaras para realizar una investigación profunda entre aproximadamente 500 jóvenes que terminaron sus estudios en 1966 en trece escuelas diferentes* (de ellos, 186 fueron alumnos de escuelas primarias especiales de música y 223 de escuelas primarias generales; 6 de las escuelas están ubicadas en Budapest y 7 en el resto del país).

¿De qué modo se diferencian los gustos artísticos musicales y generales de aquéllos que han terminado la escuela primaria de música y los de quienes han estudiado en una escuela primaria general?

¿Cuál es la proporción de la influencia real de la escuela y del medio ambiente aparte de ella, por ejemplo de la familia, en el desarrollo de diferencias de gustos?

¿Qué diferencias se producen entre los niños que han estudiado en uno u otro tipo de escuela, perteneciendo todos ellos a grupos sociales similares?

El presente artículo no puede cubrir en todos sus detalles el análisis y el estudio mencionados pero puede entregar un bosquejo sobre las conclusiones alcanzadas, las que se pueden reflejar principalmente a través de cifras.

Los miembros del grupo visitaron a los ex-alumnos en forma individual y conversaron con ellos en privado. A los jóvenes se les formularon preguntas idénticas. He aquí algunas de ellas:

¿Qué tipo de música prefiere escuchar? Podían elegir entre once géneros y estilos musicales, y se dieron cuatro alternativas. Estas fueron: 1. Me gusta asistir a funciones en vivo; 2. Me gusta escucharla en la radio pero no me interesa tanto como para ir a escucharla en funciones en vivo; 3. Si por casualidad la están tocando en la radio, yo no la apago; 4. Si de mí dependiera, no la escucharía.

Resultado: Los alumnos que vienen de la escuela primaria especial de música se sienten atraídos preferentemente por la música seria, los otros estudiantes por la música ligera.

¿Qué composición musical llevaría a una isla desierta?

Resultado: El 56 % de los ex-alumnos de escuela primaria especial de música y el 18 % de los de la escuela primaria general escogieron música seria. De los treinta y cinco compositores nombrados, los mencionados más frecuentemente fueron J. S. Bach (88 veces), seguido por Beethoven (61 veces), y Bartók (36 veces).

* Se escribió un detallado estudio sobre este trabajo: "Fueron alumnos de la escuela primaria especial de música y canto..." Editio Musica, 1972.

La distribución de los compositores favorecidos de acuerdo al tipo de escuela fue muy interesante.

Nombre del compositor	Escuela primaria especial de música	Escuela primaria regular	Número total
J. S. Bach	65	23	88
L. van Beethoven	46	15	61
Béla Bartók	34	2	36
W. A. Mozart	17	4	21
G. Verdi	13	8	21
A. Vivaldi	7	5	12
P. I. Tchaikovski	7	5	12
A. Dvořák	11	1	12
G. Gershwin	6	6	12
B. Smetana	7	4	11
Zoltán Kodály	8	2	10

En ambos tipos de escuela se mencionaron los siguientes nombres: Wagner (2; 1), Chopin (3; 2), Bizet (1; 1), Puccini (3; 4), Erkel (5; 4), Liszt (3; 1), Debussy (2; 2) y Ravel (2; 1). Sólo los alumnos de escuelas primarias especiales de música nombraron a Palestrina (2); Brahms (1), Mendelssohn (4), Glinka (1), Mussorgski (4), Honegger (1), Alban Berg (1) y Benjamín Britten (1). Los nombres de Händel (2), Schubert (1) y Grieg (1) fueron mencionados sólo por los alumnos de la escuela primaria general.

De quince obras de J. S. Bach, la más frecuentemente nombrada fue "Tocata y fuga en D menor para órgano" (BWV 565), seguida por "Misa en B menor".

De nueve obras de Bartók, las más populares fueron "El castillo del príncipe de barba azul" (ópera en un acto, libreto de Béla Balázs) "Concierto para orquesta".

	Escuela primaria especial de música	Escuela primaria regular
Asistente regular a los conciertos durante los años de la escuela primaria	92,9%	48,7%
Asistente regular a los conciertos después de terminada la escuela		
a) conciertos de música seria	45%	13%
b) ópera	27%	21%
c) conciertos beats	49%	62%
Posee una colección de discos y cintas	61%	45%

	Escuela primaria especial de música	Escuela primaria
(la proporción entre los géneros en estas colecciones es similar a las categorías a), b), c) arriba mencionadas)		
¿Qué le gusta cantar o tararear por su propia diversión?		
a) sólo canciones ligeras	27%	62%
b) sólo música seria	10%	0%
c) sólo canciones folklóricas	2%	1%
d) de todos los tipos	41%	20%
¿Qué significa la música para usted?		
a) principalmente entretenimiento	10%	50%
b) principalmente relajamiento	13%	16%
c) experiencia estética (catarsis)	10%	7%
d) la considera importante, como una parte de su vida, sin dar una definición más precisa	27%	10%
Asistente regular al cine	94%	86%
a) va a ver películas artísticas	23%	36%
b) va a ver películas de entretenimiento	46%	38%
¿Qué ha leído durante el año pasado?		
a) literatura de alto nivel	34%	23%
b) literatura de entretenimiento, pero de algún nivel	19%	28%
Visita regularmente exposiciones	55%	43%

En la lista de escritores favoritos, Hemingway está en quinto lugar después de autores húngaros, Thomas Mann, en el décimo primero y Julio Verne en el décimo segundo. Les siguen Víctor Hugo, Cholojov, Dostoievski y Shakespeare, en ese orden.

Los nombres de artistas más mencionados, aparte de los húngaros, fueron Miguel Angel (segundo lugar), Leonardo de Vinci (tercer lugar), Picasso (sexto lugar), Vasarely, Rodin, Botticelli y Rembrandt (séptimo, octavo, noveno y décimo lugar, respectivamente).

Si pudiera elegir entre obras de arte de todas las ramas o géneros —literatura, música, bellas artes—, ¿qué llevaría consigo a una isla desierta?

	Escuela primaria especial de música	Escuela primaria regular
Una obra de arte valiosa fue nombrada por	65%	39%
a) en la escuela primaria fue un activo miembro del coro	94,6%	35,1%
b) en la escuela primaria estudió un instrumento	93%	33%

	Escuela primaria especial de música	Escuela primaria regular
c) después de finalizar la escuela primaria siguió siendo un activo miembro de coro	16%	6%
d) después de finalizar la escuela primaria siguió siendo un activo miembro de orquesta	9%	0%
e) después de finalizar la escuela continuó estudiando un instrumento en forma no profesional	37%	10%

Receptividad musical en la familia

	familia activa en la ejecución musical y en la asistencia a conciertos	familia que va a conciertos pero no ejecuta música	familia ejecutante de música pero que no va a conciertos	familia que no ejecuta música ni va a conciertos
Escuela primaria especial de música	81%	43%	43%	28%
Escuela primaria regular	36%	15%	14%	92%

Conclusiones del resultado obtenido:

El rasgo más importante del efecto educativo general de las escuelas primarias especiales de música es su fuerza de movilización socio-intelectual. Este efecto educativo proviene parcialmente de la música en sí, y también de la atmósfera pedagógica que es propia de la enseñanza musical intensiva.

En el medio ambiente musical de los alumnos de ambos tipos de escuela, la diferencia no está tan sólo en el número e intensidad de las lecciones, sino también, en gran medida, en la actitud de la familia hacia la música.

La música beat no es fomentada ni por la escuela ni por la familia, y sin embargo es generalmente popular entre la gente joven. Es peculiar cómo encaja agradablemente con otros géneros entre los jóvenes, incluso con la música seria.

El papel y la popularidad de la música de danza están determinados en primer lugar por el medio ambiente familiar, mientras la escuela tiene una influencia algo modificadora y moderadora. Sin embargo, los alumnos de la escuela primaria especial de música la aceptan raramente y no se entusiasman en absoluto con ella. La opereta presenta una atracción muy limitada incluso para los alumnos de las escuelas primarias regulares; entre los estudiantes de la escuela primaria especial

de música, esta indiferencia se convierte en activo rechazo. Para la gente joven de hoy, el jazz aparece relacionado con la música seria; es mayormente aceptado por los amantes de este tipo de música.

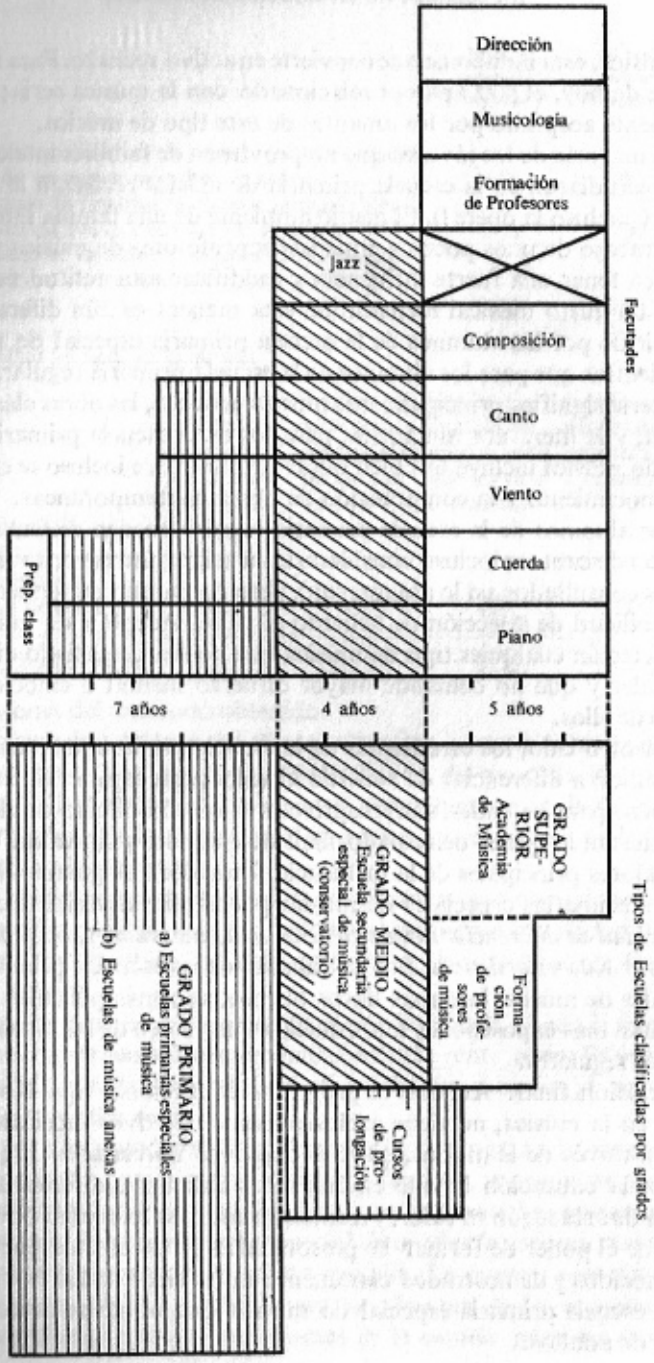
La mayoría de los jóvenes que no provienen de familias intelectuales y no estudiaron en la escuela primaria de música rechazan la música seria (¡incluso la ópera!). El medio ambiente de una familia intelectual y el trabajo de unos pocos y entusiastas profesores de música y canto pueden tener una fuerte influencia y modificar esta actitud negativa. Pero un gusto musical formado de esta manera es aún diferente del adquirido por los alumnos de la escuela primaria especial de música.

Mientras que para los alumnos de la escuela primaria regular, la música seria significa principalmente música barroca, las obras clásicas de Viena, y la literatura romántica, para los de la escuela primaria especial de música incluye también obras preclásicas, e incluso se extiende al conocimiento y la comprensión de obras contemporáneas.

Los alumnos de la escuela primaria regular pueden disfrutar de la lección de canto o incluso considerarla su asignatura favorita (muchos de los consultados así lo aseguraron), pero no pueden pretender poseer la habilidad de selección de acuerdo al valor. Aceptan sin mucha diferenciación cualquier tipo de música que no sea demasiado difícil de entender y que no demande mayor esfuerzo mental o emocional de parte de ellos.

Por otro lado, los estudiantes de la escuela primaria de música han aprendido a diferenciar de acuerdo al valor; son capaces de hacer un esfuerzo para entender, son receptivos a valores no fáciles de alcanzar, y rechazan lo que es demasiado fácil de entender y sin valor. Uno de los valores principales de la influencia formadora de gustos de las escuelas primarias especiales de música puede pues describirse como la *capacidad de diferenciar la música de acuerdo a su valor y, en general, de integrar valores artísticos.* Los ex-alumnos de las escuelas primarias especiales de música leen más libros buenos, ven más películas buenas y visitan más exposiciones que aquéllos que vienen de las escuelas primarias regulares.

Conclusión final: Aunque el programa educacional tipo Kodály se basa en la música, no tiene exclusivamente objetivos musicales, sino que, a través de la música, sirve a objetivos universales. Es, por lo tanto, la educación la que enseña a los alumnos a diferenciar entre obras de arte según su valor, y a entenderlas. Esta habilidad obviamente tiene el poder de formar la personalidad y sus efectos pueden ser reconocidos y demostrados claramente en las vidas de los ex-alumnos de la escuela primaria especial de música que ahora se acercan a la edad de adultos.



ENSEÑANZA ELEMENTAL DE MUSICA

OTTÓ TILL

ESCUELAS DE MUSICA ANEXAS

El objetivo principal de la escuela de música de nivel básico es poner al alcance del mayor número posible de niños la oportunidad de aprender música. La selección de aquéllos que tengan aptitudes para ser músicos profesionales se realiza más tarde. De aquí se deduce que la tarea de las escuelas de música ofrece dos aspectos: por una parte, educar y formar a una futura generación de entusiastas, entendidos y asiduos a conciertos —a menudo practicantes—; y por otra, la de procurar un entrenamiento y una preparación adecuada para aquéllos que se consideren aptos para seguir una carrera musical.

La instrucción primaria musical tiene una programación de seis años de duración. Este período de seis años, que incluye el estudio de un instrumento, va precedido de un curso preparatorio en el que no se estudia ningún instrumento.

En las especialidades musicales que los alumnos empiezan a estudiar cuando son mayores (tales como canto e instrumentos de viento), la duración del programa es menor. Los alumnos que habiendo finalizado los grados elementales, a la edad de trece o catorce años, deciden elegir la música como profesión, se preparan para el examen de ingreso en el Conservatorio*; los que no tengan intención de seguir una carrera musical, pueden prolongar durante cinco años sus estudios en la misma escuela de música.

El programa en las especialidades más importantes de la enseñanza es el siguiente:

Piano, violín y violonchelo

Año preparatorio, 1, 2, 3, 4, 5, 6 años de instrucción en la escuela de música

↓

Examen de ingreso en el Conservatorio

1, 2, 3, 4, 5 años de instrucción en los cursos de prolongación

* Conservatorio, en Hungría, equivale a la escuela secundaria especial de música.

Instrumentos de viento

1, 2, 3 años de la escuela de música ↓ Examen de ingreso en el Conservatorio	1, 2, 3, 4 años de instrucción en los cursos de prolongación

La instrucción en las escuelas de música del Estado incluye clases de canto, piano y todo tipo de instrumentos orquestales de cuerda, viento y percusión. También se estudia órgano, arpa, guitarra, címbalo y acordeón.

Además de las clases de todas las asignaturas básicas, en cada escuela de música, hay también clases obligatorias de solfeo; en los últimos años, los niños habrán recibido también instrucción en música de cámara y práctica orquestal. En los cursos de prolongación ya descritos, además de las asignaturas básicas, se estudia teoría de música, literatura musical, interpretación orquestal y música de cámara.

Los niños empiezan a estudiar música desde la edad de siete años a nueve, cuando ya saben leer y escribir. Las clases para el estudio de un instrumento se imparten durante los primeros seis años, en dos sesiones semanales de media hora, y una vez por semana de una hora en los cursos de prolongación. Las materias que son obligatorias y que se estudian conjuntamente con las asignaturas más importantes, tienen una duración que oscila entre una o dos horas a la semana. También se imparten clases a los alumnos en grupo, dos veces por semana y durante una hora, en el curso preparatorio.

Hungría, con una extensión de 93 000 kilómetros cuadrados y una población de diez millones de habitantes, aproximadamente, tiene 86 escuelas de música estatales. Hay también otras 74 escuelas auxiliares en pequeñas poblaciones vinculadas a la escuela de música de la ciudad más próxima.

Todas las escuelas de música de Budapest están bajo el control y la supervisión de la Organización Central de las escuelas de música. Esta importante organización, dividida en nueve distritos, está administrada por un director general. Existen 190 unidades escolares en los nueve distritos, establecidas en los edificios de las escuelas primarias, bajo el control de un director quien es el responsable de comunicar las instrucciones del director general a todos los profesores de las escuelas.

A pesar de que la red de las escuelas de música estatales se extiende más y más cada año, es todavía imposible aceptar a todos los solicitantes. La matrícula es nominal (su valor mensual es aproximadamente el equivalente al precio de diez billetes de autobús) y se tiene que hacer un gran esfuerzo para elegir de entre tantos, a los solicitantes me-

jor dotados. Los niños que no son admitidos por falta de plazas estudian música en las Casas de Cultura o en Colectivos de profesores de música.

Estos profesores siguen el mismo programa que en las escuelas del Estado y trabajan bajo su supervisión.

Los alumnos pueden tomar también clases particulares.

PROGRAMA Y SUPERVISION

En los seis primeros años de la escuela de música, el programa incluye adaptación de canciones infantiles y canciones folklóricas húngaras, así como piezas del clasicismo vienés, del barroco, composiciones románticas y modernas, y todo el entrenamiento técnico necesario. Dentro del material programado el profesor es libre de elegir las piezas más adecuadas para cada caso. Las piezas deben ser elegidas de modo que amplíen el horizonte del alumno, que le sienten las bases para un sólido desarrollo del estilo y que sean una experiencia viva. El programa que se da para cada nivel constituye sólo una guía, el mismo profesor puede incluir piezas de música adecuadas. Anteriormente, el programa no contemplaba las diferencias entre aficionados y profesionales, la nueva programación, puesta en vigor en 1965, marca diferencias en cantidad, calidad, e incluso método, de acuerdo con las aptitudes del alumno, aunque no exista una separación administrativa rígida entre los aficionados y aquéllos que piensan elegir la música como profesión. Como ejemplo, exponemos seguidamente el programa de un curso de piano y violín para cada una de las dos categorías.

PIANO

Cuarto año

Categoría A (aficionados)	Categoría B (profesional)

Material para el programa de un año

18 a 20 piezas de música e interpretación a primera vista.	25 a 30 piezas de música e interpretación a primera vista.

Desglose del material obligatorio

3 piezas de música de Bach, del Libro de Música recopilado para Ana Magdalena Bach; 2 movimientos de una sonatina.	5 piezas de Bach, del Libro de Música recopilado para Ana Magdalena Bach; Pequeños preludios; 2 sonatinas en varios movimientos.

Entrenamiento de la memoria

Escalas de memoria; 2 ó 3 estudios fáciles y algunas piezas musicales de memoria.	Escalas y acordes ordinarios de memoria; 5 ó 6 estudios y todas las piezas musicales de memoria.

Entrenamiento técnico

Orientación y destreza para tocar en la sexta y séptima posición y semiposición. Unión de las posiciones con la séptima posición. Aprendizaje del tono y estilo apropiado en la interpretación de composiciones barrocas y un ataque suave que conduce a la versión de los clásicos vieneses. Desarrollo de las actividades de la mano izquierda (trinos, fluidez, cambio de posición). Intensificación del vibrato en todas las posiciones. Uso enérgico de los golpes de arco.	En adición al material de la categoría A: Escalas y sus acordes ordinarios a lo largo de tres octavas en *tempo* constante. Escalas tercera, sexta y octava hasta la posición tercera. La interpretación de acordes con el uso de las posiciones bajas. Desarrollo de golpes de arco combinados. *Staccato*, *spiccato* en tiempos moderados. Práctica intensificada en la interpretación al público de piezas musicales.

El trabajo de los profesores se ve complementado por el conjunto de instrucciones que se distribuyen junto con el programa y que incluye una guía de la enseñanza adaptada a la técnica y a la literatura especial para cada instrumento.

Seguidamente se describen algunos aspectos de este trabajo.

Tomando en consideración el carácter individual de las aptitudes musicales e intelectuales, así como la disposición emocional, la escuela de música y el esfuerzo de los profesores para crear una relación que dure toda la vida entre el niño y su instrumento, entre el niño y la música, se hacen grandes esfuerzos para desarrollar la receptividad estética y estimular el desarrollo del gusto.

Los conocimientos adquiridos en el año preparatorio y durante el transcurso de las clases de solfeo, son muy útiles para los niños cuando llega el momento de practicar en el instrumento. A través del material musical que se les da, los niños llegan a familiarizarse con los elementos de la construcción musical y formas de la música.

El profesor de música enseña a los alumnos a experimentar conscientemente en la música instrumental la división de la melodía en frases, el comienzo, el clímax y el final de la línea melódica, giros en la forma y en el tono, etc.

La interpretación instrumental debe estar gobernada por una idea

musical, o sea, la realización técnica correcta debe estar precedida por un pensamiento musical correcto. Las actividades instrumentales de los alumnos con unas bases técnicas sólidas, están unidas firmemente a la música como experiencia auditiva. Así, todo el tiempo que duran los estudios, la formación musical y el avance técnico deben desarrollarse conjuntamente y estar en constante interacción. El fraseo claro y meditado apoya a cada uno de los pasos de la formación instrumental y los movimientos instrumentales, en ejercicio correcto, promueven el entendimiento musical y de esta forma también la expresión de los temas musicales. El desarrollo continuo de estos dos aspectos interrelacionados de la enseñanza es la parte más importante del trabajo del profesor.

El desarrollo de la memoria musical, no solamente conduce a una mayor exactitud en la reproducción de la música a la confianza en la interpretación instrumental, sino también a un análisis más perfecto de la forma y de la armonía de las obras, y a una interpretación más libre y lúcida. El acostumbrar a los alumnos a prestar atención a todos estos diferentes aspectos en el transcurso de la práctica es de una gran importancia. Se tiene que inculcar a los alumnos a que realicen el trabajo práctico no como una repetición mecánica de piezas musicales, sino como una actividad que persigue un objetivo dado con esmerada atención y con la ayuda de un pensamiento profundo.

La presentación de una pieza musical por el profesor juega un importante papel en la configuración de la experiencia musical de los alumnos. Es esencial que la pieza sea interpretada en un estilo apropiado y en un tono bello, con frases claras que expresen la atmósfera emocional de la música. Una condición previa indispensable para el desarrollo musical es acostumbrar a los alumnos desde el principio a escuchar sus propias interpretaciones con oído atento y crítico.

Un año escolar de diez meses se divide en dos partes. En la primera es el mismo profesor quien califica a los alumnos según sus progresos. Al finalizar la segunda parte es obligatorio para todos los alumnos interpretar el repertorio delante de una comisión que califica junto con el profesor y de común acuerdo.

En las escuelas que corresponden al mismo distrito, la enseñanza se imparte por varios profesores conjuntamente: diversos profesores del mismo instrumento van, por ejemplo, a escuchar a los alumnos de una clase y a enjuiciar su actuación y el progreso realizado. Los alumnos dan conciertos públicos en la escuela y los de más talento toman parte en programas juveniles en la radio y televisión. Los directores de las escuelas de música dan numerosas oportunidades para que los alumnos aparezcan en público. Muchas escuelas de provincia organi-

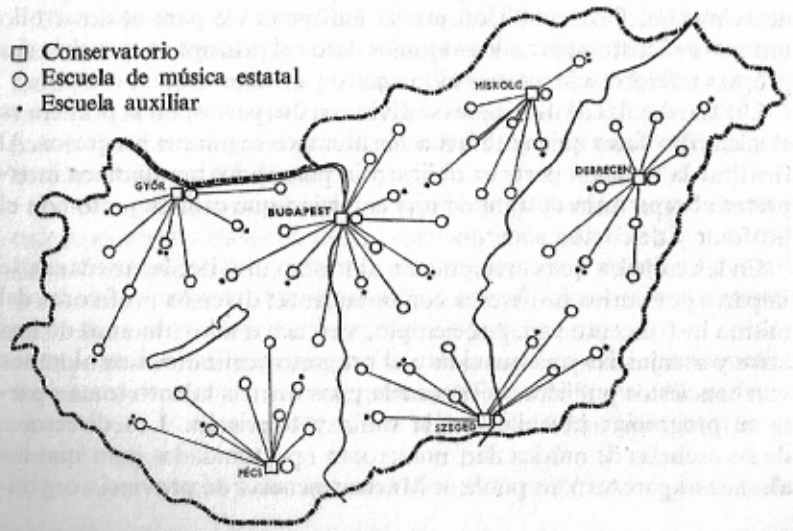
zan entre sí o con las escuelas de música de Budapest, intercambio de conciertos y, recientemente, el intercambio de conciertos juveniles se ha extendido también a las escuelas de música de los países vecinos.

El proporcionar una dirección profesional directa está a cargo de inspectores quienes se hacen responsables también del perfeccionamiento de los profesores. En estos cursos de perfeccionamiento organizan sesiones de estudio en las que tanto las obras que figuran en el programa como las composiciones recientemente publicadas son interpretadas por los mismos profesores o por conocidos concertistas invitados para cada ocasión. Los profesores acostumbran también generalmente a asistir a las clases de sus colegas para después hacer un intercambio de impresiones sobre sus experiencias. El análisis conjunto de los profesores sobre problemas musicales y técnicos, ayuda a proporcionar un consenso general pedagógico.

También los inspectores siguen atentamente el trabajo de los niños, y aunque su primera obligación es la de ayudar y supervisar el trabajo de los profesores, de esta forma, pueden estar más capacitados para orientar el camino y promocionar el desarrollo de los alumnos mejor dotados.

Dentro de la Organización Central de las Escuelas de Música de Budapest, los profesores de música son ayudados en su trabajo por 19 inspectores, también profesores en activo, pero con horario más reducido. Profesores de seis conservatorios, especialmente nombrados para ello, actúan como inspectores en escuelas de provincia.

Inspectores responsables de supervisar escuelas de provincia



LILI VESZPRÉMI

MATERIAL Y METODO PARA LA INSTRUCCION MUSICAL

Las actividades pioneras de Bartók y Kodály han sido de una importancia capital en la enseñanza musical. El interés de ambos por la educación musical y sus múltiples actividades abrieron un camino en el campo de la enseñanza, estableciendo la forma adecuada para la educación musical de la juventud. Desde el principio, tanto Bartók como Kodály insistieron en que solamente una formación musical consciente e iniciada en la primera niñez puede formar una base adecuada para una cultura musical individual y nacional. Fue su liderazgo el que hizo posible formular y llevar a cabo los nuevos principios y métodos de la enseñanza musical, y de acuerdo con estos principios tomó forma el concepto uniforme de la enseñanza a través de todo el país, adoptado igualmente por profesores y compositores.

El material de enseñanza afín y adecuado a la mentalidad infantil empieza con la música folklórica húngara y con canciones que acompañan los juegos de los niños en las guarderías y en la escuela primaria. Así, desde este punto de partida, los niños van progresando hasta llegar a trabar conocimiento con el grande y universal cuerpo musical.

La experiencia musical que debe llegar primeramente es el rasgo característico del método y solamente después de ésta, se hará la aproximación intelectual. El conocimiento por parte del niño de una cierta cantidad de material musical, precede siempre todo intento de sistematización. Por otra parte, la enseñanza de cada instrumento se apoya en el principio común según el cual desde el comienzo de sus estudios el alumno debe ser entrenado para darse cuenta de las relaciones y conexiones en la música, evitando toda actividad puramente mecánica.

El desarrollo de la técnica no se trata como fin en sí mismo, sino que está siempre en relación con el material en estudio. Los movimientos deben ser controlados y dirigidos desde el comienzo del entrenamiento, de modo que sean equilibrados y sueltos, ya que una vez convertidos en hábito, es muy difícil desarraigar la rigidez; es uno de

los principios que siempre debe observarse. El conocimiento técnico que se exige a un alumno está, por supuesto, determinado por su capacidad y en cierta forma está influido por la decisión del alumno de hacer de la música su profesión o solamente una forma de educación musical.

"Al niño no se le debe dar un instrumento si antes no sabe cantar. El oído interior solamente se podrá desarrollar si las primeras nociones del tono surgen de su propio canto y no están asociadas a conceptos visuales o motores externos", escribió Kodály en el prólogo de un libro de texto instrumental.

Este principio se sigue en las clases preparatorias que preceden a la enseñanza de un instrumento en las escuelas de música. Aquí el objetivo consiste en desarrollar las aptitudes musicales generales, formar el oído y el sentido del ritmo, reconocer la polifonía y agudizar la memoria. El oído se educa a través del canto y del reconocimiento de las notas. Los movimientos ayudan al alumno a captar la métrica y los modelos rítmicos. Los niños finalmente llegan a un nivel de familiaridad con la notación empezando con la música viva, o sea con el canto.

Durante este primer año, los profesores tienen la oportunidad de calcular el talento natural del niño, su inteligencia y su percepción musical. Así, el tipo de instrumento se elige después, de acuerdo con la disposición del niño y con la habilidad que haya demostrado.

Los comienzos en el estudio de un instrumento son una continuación orgánica de las clases preparatorias, tanto en lo que respecta al material como en el método y están relacionados íntimamente con las clases de solfeo que se dan paralelamente. El estudio instrumental y los ejercicios de solfeo enseñados al mismo tiempo se complementan uno con otro y constituyen conjuntamente una unidad en la educación musical. El solfeo como materia que promueve el desarrollo de las facultades musicales en general entrenando el oído, el oído interior (audición mental), la audición funcional, desarrollando el sentido del ritmo, la memoria y la conciencia de las formas musicales, es de gran ayuda para aprender a tocar un instrumento. El contenido de las clases de solfeo, sin embargo, no puede seguir paralelamente al material musical adecuado para la enseñanza de diversos instrumentos. El profesor de un instrumento debe por lo tanto estar exactamente informado de los temas de las lecciones de solfeo, del programa y del método aplicado para, de esta forma, saber si los nuevos conceptos aprendidos en la clase de solfeo pueden serle útiles (para detalles de solfeo, ver pp. 26-95)

Los textos escritos para los primeros años de la enseñanza instrumental empiezan con música folklórica. A las transcripciones de las canciones infantiles en versiones modernas concebidas en el espíritu de la música folklórica, les siguen las composiciones originales. Dado que las peculiaridades técnicas de las distintas clases de instrumentos varían mucho, la introducción de la música clásica junto a la música folklórica se puede hacer más temprano o más tarde. Por ejemplo, para los instrumentos de cuerda se necesitan los autores clásicos mucho antes que para el piano.

LIBROS DE TEXTO Y CARTILLAS INFANTILES

PIANO

El primer libro de texto instrumental, el *ABC del piano* recopilado y arreglado por Erna Czövek, fue publicado en 1946. La editora consiguió que los mejores compositores contemporáneos escribieran pequeñas piezas y trascripciones de canciones folklóricas, tratando diferentes problemas técnicos desde varios ángulos. El *ABC del piano* incluye más o menos 80 piezas de diez compositores eminentes.

A base del nuevo material se proyectó un método nuevo de enseñanza. Por ejemplo, para enseñar los valores rítmicos, en vez de las semicorcheas y corcheas se emplearon corcheas y negras que ya figuraban en las canciones infantiles, para recordar la idea de los valores medios.

Los alumnos tienen que aprender a leer y a transponer canciones aprendidas de oído, desde el principio; así aprenden las alteraciones desde lo que anteriormente era normal, y no solamente en el orden de la armadura.

Las exigencias técnicas están también adaptadas a las características de las canciones folklóricas húngaras. Las melodías con dos o tres notas, ámbito sonoro de las canciones que acompañan a los juegos, no nos llevan a la música pentacórdica sino a la escala pentatónica. La línea melódica no se produce por el canto ligado de cinco notas, sino que es de tipo declamatorio entretejido con pasos de tercera y notas repetidas. De ahí que desde el principio sea necesario el movimiento libre de los brazos, además de un ataque muy ligero de los dedos. La segunda parte de la elaboración de las canciones no se caracteriza principalmente por los movimientos paralelos y contrarios, sino que exige la mayor independencia posible de las dos manos, tanto en el ritmo como en el color del tono y el ataque. Por ejemplo:

¿Puede entender un niño estas formas polifónicas, al parecer mucho más difíciles que los ejercicios similares y paralelos de movimiento en los libros de texto antiguos?

Los primeros pasos a lo largo del camino que lleva a la mentalización del canto a dos voces se dan cuando a las canciones tocadas de oído en un instrumento se les añade un acompañamiento del tipo llamado "cornamusa" (tónica dominante). De aquí, los alumnos pasan a las piezas de dos partes, que los compositores han animado con muchas ideas originales y alegres, como, por ejemplo, el ostinato formado de uno de los motivos, giros de quinta y octava; imitaciones y sus inversiones, etc. Los niños, no solamente entenderán estas formas, sino que también intentarán imitarlas, experimentando y divirtiéndose con las notas.

Al *ABC del piano* le siguieron enseguida más volúmenes programados para los seis primeros años de enseñanza de piano que además de nuevas composiciones húngaras contenían piezas clásicas y románticas.

En 1966, justo veinte años después de la aparición del primer método basado en estos principios, fuimos una vez más testigos de otra renovación.

Las publicaciones para el tipo de educación que se usaba, fueron evaluadas y criticadas a lo largo de todo el país en conferencias que discutieron el nuevo programa.

Los profesores de música emitieron sus opiniones sobre todos los libros de texto utilizados y expusieron las experiencias personales que habían adquirido al usarlos. Como resultado, muchos aspectos de estos libros tuvieron que ser revisados y se publicaron nuevos métodos en las ramas principales, como piano y violín.

Sin embargo, los principios básicos señalados anteriormente —prioridad dada a la experiencia musical y a la música folklórica como punto de partida— son válidos todavía. Erna Czövek ha revisado y corregido el *ABC del piano* consiguiendo que muy poco a poco, casi jugando, el niño vaya gradualmente desde los ritmos de canciones infantiles hasta el manejo consciente del instrumento. El texto le presenta a uno el mundo de los sonidos modernos en su primer nivel. Por ejemplo:

La autora considera estos ejercicios de gran utilidad, ya que ayudan a los alumnos a adquirir más sensibilidad auditiva y dactilar. Los alumnos tienen que tocar las notas en sucesión lenta, muy suavemente, con una presión ligera y escuchando intensamente las notas emitidas consecutiva y simultáneamente. Uno de los objetivos de la editora —no sólo con lo expuesto anteriormente sino también con todos los ejercicios— es evitar el hábito de una experiencia puramente diatónica.

El nuevo método de piano fue el resultado de los esfuerzos conjuntos de cinco destacados profesores de piano (Sra. M. Kassai, Sra. L. Hernádi, Sra. Komjáthy, Sra. M. Máthé y Sra. K. V. Inselt). En las clases de estos profesores se formaron una serie de pianistas destacados, pudiendo decir así que obtuvieron éxitos reales antes de que nos ofreciesen sus experiencias en este libro de texto. Los autores han

tratado de mantener un equilibrio entre el entrenamiento musical y técnico y gran parte del material musical consiste en pequeñas obras especialmente escritas para este fin por los mejores compositores húngaros. En cierto modo, el avance es más lento, pero este método proporciona gran número de ejercicios preparatorios para llegar a dominar gradualmente las exigencias técnicas instrumentales. Además, el apéndice contiene ejercicios de digitación y estudios, tanto de estilo clásico como moderno.

Por ejemplo: Cuatro estudios breves de Pál Kadosa

Además de las obras de compositores húngaros contemporáneos, los dos libros contienen una selección clásica y piezas para cuatro manos.

INSTRUMENTOS DE CUERDA

El *Método de Violín* que apareció en 1949 —escrito por Frigyes Sándor con la colaboración de los compositores Pál Járdányi y Endre Szervánszky— es un manual de enseñanza concebido y sistematizado muy cuidadosamente. Este libro se apoya también en el curso preparatorio y en las bases del solfeo y el aprendizaje de un instrumento va siempre acompañado por ejercicios de entrenamiento auditivo y de ritmo. La naturaleza del violín, sin embargo, hace imposible comenzar exclusivamente con el material de canciones folklóricas. En el prólogo del método, Frigyes Sándor dice: "La mayor parte de las piezas del método I reflejan el mundo de las canciones folklóricas húngaras, no obstante, las canciones folklóricas tienen que ser precedidas por una serie de melodías con un ritmo más sencillo y lento debido a que las canciones folklóricas y las tonadas infantiles tienen aires más rápidos

y exigen una mayor exactitud en cuanto al manejo del arco. Para que exista variedad, las canciones folklóricas y composiciones similares se alternan con cánones, canciones para baile, corales antiguos y selecciones de composiciones clásicas."

Este texto está basado en el sistema de posiciones, utilizado en toda Europa en el entrenamiento elemental de la mano izquierda. La mayor parte de los ejercicios son para dos violines, la parte del segundo violín la toca, bien sea el profesor u otro alumno más avanzado. Algunos de los ejercicios tienen un acompañamiento de piano, publicado en un volumen suplementario.

El primer método para violín va seguido por los métodos II, III, IV y V, que proporcionan las materias básicas de las clases de violín de los seis años de la escuela de música.

El nuevo método para violín, publicado en 1966 por tres destacados profesores —László Dénes, Géza Kállay y Margit Lányi— conjuntamente con el compositor Imre Mező, tomó en consideración los resultados de los coloquios nacionales que tuvieron lugar en 1965.

La enseñanza húngara de violín ha mantenido los principios básicos indicados anteriormente, pero el nuevo libro de texto trata de facilitar la labor de los profesores por medio de un material de prácticas detallado y graduado, con el objeto de preparar y desarrollar las diferentes técnicas para las manos, así como la de los movimientos coordinados y combinados de ambas manos. También amplía el sistema de posiciones utilizado en el libro de texto de Sándor y lo establece de acuerdo a los tonos. De esta forma, la concepción mental del niño del sonido ayuda a dirigir sus movimientos físicos. Al mismo tiempo se logra poner el material instrumental musical en relación con los distintos niveles de la enseñanza del solfeo.

Los autores han organizado el material de forma que sirva como introducción para interpretar música moderna, así como también de guía para la interpretación de la música de épocas pasadas y de la música folklórica húngara.

He aquí un ejemplo de un dúo de violín, cuyas partes pueden ser interpretadas por principiantes.

El *Método I y II para Violonchelo*, editado por Antal Friss, recopila composiciones de Rudolf Maros y Rezső Sugár.

Además de ejercicios compuestos cuidadosamente con fines docentes y técnicos, este libro de texto contiene también gran número de canciones folklóricas, parte de ellas en grupos polifónicos. El libro se ha completado con piezas de compositores clásicos o románticos que se adaptan a este fin, o de sus transcripciones adecuadas. El manual para violonchelo también se ha publicado en forma revisada.

Además de los libros nuevos, los textos antiguos se han reeditado y publicado nuevamente, ya que no todos los profesores desean o pueden cambiar su método.

INSTRUMENTOS DE VIENTO

En Hungría, la enseñanza de los instrumentos de viento estuvo relativamente atrasada en relación con los niveles de enseñanza alcanzados en otros campos de la enseñanza instrumental. La fundación del Quinteto de Viento de Budapest, en 1947, marcó un cambio que fue muy bien acogido. Los cinco excelentes músicos que formaron el quinteto eran no solamente destacados artistas sino también profesores entusiastas. Haciendo uso de su experiencia como tales, cada uno de ellos escribió un libro de texto básico de enseñanza de su respectivo instrumento en cooperación con los compositores húngaros más conocidos:

Z. Jeney (Dávid, Járdányi, Szervánszky)	Método para flauta I, II, III
T. Szeszler (Sugár, Szervánszky, Székely)	Método para oboe I, II, III
G. Balassa—K. Berkes (Járdányi, Szervánszky, Váczi)	Método para clarinete I, II
L. Hara (Dávid, Maros, Járdányi, Székely)	Método para fagot I, II
J. Ónozó (Hajdú, Székely, Szervánszky)	Método para trompa I, II

El ejemplo fue seguido por otros, de manera que hoy día existen libros elementales para casi todos los instrumentos incluso para algunos instrumentos de la orquesta de jazz.

T. Országh, J. Temesváry, P. Lukács	Método para viola I
L. Montag	Método para contrabajo I, II, III
J. Béres	Método para flauta dulce I
J. Lubik, I. Szŏdi	Método para trompeta I, II
C. Újfalusi, A. Pehl, J. Perlaki	Método para trombón I, II, III
A. Pehl, J. Perlaki	Método para tuba I
S. Vigdorovits, R. Roubal, O. Schwartz	Método para percusión I
B. Kováts	Método para guitarra I
Pozsonyi	Método para guitarra de jazz I
E. Rossa	Método para mandolina I
G. Balogh	Método para guitarra hawaiana I
S. Pécsi	Método para armonio (órgano) I
I. Kardos	Método para acordeón I
I. Bogár, A. Várhelyi	Método para acordeón I
F. Tarjáni, G. Tóth, I. Falka	Método para címbalo I, II
T. Balassa, A. Lelkes, E. Vécsey	Método para piano de jazz I
L. Bányai	Método para tambor de jazz I

PIEZAS DE COMPOSITORES HUNGAROS PARA JOVENES

Los profesores húngaros de música conceden gran importancia al conocimiento de las obras de los compositores húngaros en el estudio tan pronto como a los alumnos les sea posible. Las composiciones de Bartók y Kodály, así como las de su contemporáneo Leó Weiner, se han convertido en la piedra angular de toda la educación musical. Las piezas con las que nos encontramos más frecuentemente son: *Para niños*, *Diez piezas sencillas para piano*, *Jóvenes principiantes al piano*, partes del *Microcosmos*, y *44 dúos para violín* de Béla Bartók; *24 cánones breves en teclas negras* y las *Danzas infantiles* de Zoltán

Kodály; *20 piezas para piano breves y sencillas para los jóvenes*, y *Música folklórica húngara* de Leó Weiner.

Se han hecho transcripciones de la obra de Bartók, con objeto de darlas a conocer a los alumnos que estudian otro tipo de instrumento. De la serie *Para niños*, se han adaptado varias piezas para violín por Ede Zathureczky, y para violonchelo por János Liebner. Para los estudiantes de flauta dulce, Zoltán Jeney ha publicado, en varios volúmenes, *Canciones folklóricas húngaras* y *Danzas* de Bartók y Kodály.

También los mejores compositores de la nueva generación han escrito para niños. El grupo de profesores de la Asociación de Músicos Húngaros ha aceptado la importante tarea de aconsejar el tipo y nivel de las composiciones que se requieren para cada instrumento en particular. Los miembros de este grupo son profesores y compositores eminentes, quienes, durante muchos años, han dedicado gran parte de su pensamiento y de su trabajo a la creación de composiciones adecuadas para los alumnos jóvenes: cada año el Ministerio de Educación recibe una lista de propuestas para el encargo de nuevas obras educativas. Un comité especial de la Asociación decide la aceptación o rechazo de los nuevos trabajos, y además, propone las mejores composiciones para interpretaciones públicas. Una o dos veces al año, los alumnos de las escuelas de música anexas y de las escuelas especiales de música interpretan las nuevas composiciones inéditas en un concierto organizado por el grupo de profesores de la Asociación de Músicos Húngaros, teniendo como especiales invitados a los profesores de música de Budapest y a los directores de las escuelas de música de provincia. Estos conciertos también se organizan en ciudades donde hay escuela especial de música.

La casa editora de música de Budapest (Editio Musica) publica las obras que han sido interpretadas experimentalmente y que han demostrado tener calidad. En los últimos años, estas nuevas composiciones de compositores húngaros para jóvenes son interpretadas no sólo por alumnos húngaros, sino también de otros países.

A continuación detallamos algunas de las composiciones que han alcanzado cierta popularidad:

Para piano

A. Bozay	Medallones
F. Farkas	Cinco piezas sencillas para piano
	Antiguas danzas húngaras
Z. Gárdonyi	Sonatina sencilla
M. Hajdú	Sonatina
P. Járdányi	Sonatina
	Rondó

P. Kadosa	Doce piezas pequeñas para niños
	Cincuenta y cinco piezas breves para piano
	Pequeña suite
	Sonatinas sencillas
	Diez bagatelles
L. Kalmár	Cuatro cánones para piano
P. Károlyi	Veinticuatro piezas para piano, para niños
	Cinco piezas para piano
G. Kósa	El pájaro maravilloso
	Balada de Judit
	Con los zapatos pequeños
I. Mező	Sonatina
L. Papp	Veintisiete piezas pequeñas para piano
	Tres rondós
	Variaciones
T. Sárai	Sonatina
	Rondoletto
R. Sugár	Rondó
	Sonatinas
F. Szabó	Dos piezas para piano
	Cinco piezas sencillas para piano
E. Székely	Sonatina
I. Szelényi	Cuarenta piezas breves para piano, para principiantes
	Sonatina
E. Szervánszky	Sonatina
S. Szokolay	Sonatina
E. Szőnyi	La princesa testaruda
	Toccatina
B. Tardos	Miniaturas para piano
	El arco iris

Para violín y piano

A. Bozay	Ritornelli
F. Farkas	Antiguas danzas húngaras
	Sonatinas
Z. Gárdonyi	Rondó
M. Hajdú	Dos pequeñas rapsodias
P. Járdányi	Concertino
	Danza húngara
P. Kadosa	Pequeña suite
	Sonatina
G. Kósa	Sonata de Gabi
I. Láng	Cinco piezas pequeñas
	Cinco piezas para violín
L. Papp	Dos piezas sencillas para violín
G. Ránki	Capriccio
T. Sárai	Variaciones
R. Sugár	Concertino
	Cuatro piezas sencillas para violín
I. Sulyok	Variaciones
	Española

E. Székely	Veinticuatro pequeñas piezas sencillas para concierto
	Tres piezas pequeñas
E. Szervánszky	Diez piezas sencillas para violín y piano
	Tres piezas pequeñas
S. Szokolay	Cinco pequeñas piezas sencillas para violín
E. Szőnyi	Serenata
	Sonatina

Para violonchelo y piano

L. Bárdos	Canción del crepúsculo
F. Farkas	Sonatina popular
	Antiguas danzas húngaras
Z. Gárdonyi	Dos rapsodias menores
	Sonatina
	Concertino
P. Járdányi	Melodía
	Sonatina
I. Lóránd	Aria
R. Maros	Suite albanesa
	Sol y nubes
	Canción de marcha
A. Molnár	Canción de cuna
L. Papp	Sonata
R. Sugár	Dos pequeñas piezas
	Tema con variaciones
E. Székely	Lento y rápido
E. Szőnyi	Aria

La música para instrumentos de viento se ha visto también enriquecida por un largo número de transcripciones y nuevas composiciones de músicos húngaros.

Para violín

F. Farkas	Antiguas danzas húngaras
Z. Gárdonyi	Rondó
M. Hajdú	Dos rapsodias menores
P. Járdányi	Concertino
T. Sárai	Capricho
R. Sugár	Variaciones para violín y orquesta
I. Sulyok	Concertino
	Cuatro piezas sencillas para violín
	Variaciones sobre una canción folklórica húngara
I. Szelényi	Veinticuatro piezas breves sencillas para concierto
E. Szervánszky	Diez piezas sencillas para violín y piano
E. Szőnyi	Serenata
	Danza del alba

Para violonchelo

L. Bárdos	Canción del crepúsculo
F. Farkas	Sonatina popular
	Antiguas danzas húngaras
Z. Gárdonyi	Dos rapsodias menores
R. Maros	Sol y nubes
R. Sugár	Dos piezas para violonchelo
	Tema con variaciones
E. Szőnyi	Jugando

Además de estas piezas, también han aparecido algunos álbumes de selecciones de obras de compositores húngaros, para alumnos de primer grado.

Para piano

F. Brodszky	Sonatas para piano de compositores húngaros del siglo XVIII
E. Major—I. Szelényi	Cien años de la literatura húngara para piano
S. Reschofszky	Cuarenta y cuatro piezas breves para piano de nueve compositores
B. Szabolcsi—F. Bónis	Danzas húngaras de los tiempos de Haydn
M. Szávai	Música húngara para piano
K. Váczi	Album de sonatinas de compositores húngaros
K. Váczi	Piezas sencillas para piano de compositores húngaros
F. Sándor	Música para violín
L. Montag	Piezas para contrabajo de compositores húngaros

TEXTOS MUSICALES CON FINES DIDÁCTICOS

Desde los primeros textos para el aprendizaje de un instrumento, se inicia a los alumnos en el conocimiento de los grandes maestros clásicos y románticos de la música universal. Se ha puesto más material a disposición de los alumnos, de forma que éstos pueden estudiar el estilo de un gran compositor con mayor profundidad y hacer una mejor interpretación de su obra. Destacados profesores húngaros han editado largas series de este tipo de publicación. El mismo Béla Bartók participó en este trabajo.

Ediciones recientes de este tipo presentadas por el pianista profesor Lajos Hernádi y destinadas a los primeros niveles, incluyen los siguientes álbumes: *Música sencilla para piano del siglo dieciocho; Dieciocho piezas breves para piano, del Libro de Música* recopilado para Ana Magdalena Bach; *Piezas sencillas para piano*, de J. S. Bach y G. F. Händel; *Diez danzas sencillas*, de W. A. Mozart.

Lajos Hernádi ha publicado, además, de Bach *Dieciocho preludios*

cortos, *Invenciones a dos voces*, *Invenciones a tres voces*, obras que excepto la digitación siguen estrictamente la música del texto original ("Urtext"). El análisis de cada una de las *Invenciones*, que ayudan a adquirir una mejor comprensión y una interpretación más satisfactoria de la pieza en cuestión, así como las observaciones en forma de sugerencias concernientes al tiempo, dinámica, fraseo y ornamentos, se encuentran en una separata independiente que acompaña al texto de la música. Estos estudios analíticos son tratados separadamente de los motivos y contienen directrices muy útiles en relación con el ataque y otros problemas técnicos.

József Gát arregló para su publicación las *Cuatro Fantasías*, de C. Ph. E. Bach; y las *Invenciones a dos voces*, de J. S. Bach. En este caso, la música se ajusta también al texto original y las observaciones explicativas están insertadas entre las *Invenciones*.

También existen en nuevas publicaciones, ediciones de música antigua, sonatinas y sonatas clásicas. Hasta el momento, en las series *Thesaurus Musicus* han aparecido veintitrés volúmenes editados por Editio Musica de Budapest. Estos volúmenes contienen piezas selectas y sonatas de música antigua, que requieren aproximadamente el mismo nivel de aptitud técnica, tanto para piano, violín, violonchelo o instrumentos de madera, respectivamente.

Otros álbumes

Bántai—Kovács	Pequeñas piezas de concierto para flauta
F. Brodszky	Música antigua para violonchelo
	Haydn: Sonatinas de Kismarton
Csáth—Brodszky	Piezas de concierto para violonchelo
Dénes—Mező	Pequeñas piezas de concierto para violonchelo
R. Fraknói	Música para piano de la familia Bach
J. Gát	Couperin: Piezas seleccionadas para piano
J. Hammerschlag	Música antigua para instrumentos de teclado
L. Hernádi	Música sencilla para piano del siglo XVIII
	Dieciocho piezas pequeñas para piano del Libro de Música recopilado para A. M. Bach
	Bach—Händel: Piezas sencillas para piano
	Mozart: Diez danzas sencillas
	Mozart: El niño
	Haydn: Sonatas seleccionadas
V. Hoffmann	Album de sonatinas
M. Hajdú—Z. Hernádi—Kassai—Komjáthy	Antiguas danzas para niños
	Quince sonatinas sencillas
Lányi—Lenkei	Piezas de concierto para violín
Major—Szelényi	El camino hacia la sonata
O. Nagy	Danzas barrocas para violín
Somló—Papp	Album de piezas para violonchelo
Szelényi—Hernádi	Técnica de los maestros

Los álbumes que llevan por título *Danzas antiguas para niños* y *Quince sonatinas sencillas*, han sido recopilados y publicados por cuatro inspectores de la Organización Municipal de las Escuelas de Música de Budapest: Sra. A. Hajdú, Sra. L. Hernádi, Sra. M. Kassai y Sra. A. Komjáthy.

EJERCICIOS Y ESTUDIOS

La técnica moderna de la enseñanza musical ha hecho desaparecer todas las formas de estudio mecánicas y antimusicales, ya que contempla el desarrollo y el progreso técnico no como un fin en sí mismo, sino como un medio. No hay una respuesta definitiva ni tampoco hay un método uniformemente aceptado que se pueda recomendar en lo referente a quién, cómo y cuándo debe enseñarse una técnica expresiva. Además de su talento individual, también se debe tomar en cuenta el fin que el alumno se propone con sus estudios.

Ciertamente que un concertista debe tener las suficientes reservas de habilidad que le permitan sacar el mayor partido posible de su concepción musical a despecho de circunstancias externas desfavorables (indisposición, un instrumento con el que no está familiarizado, etc.). Pero en lo que se refiere a una educación musical general para aquéllos que solamente se interesan por la música como aficionados, la destreza en la técnica se necesita solamente en cuanto ésta sea necesaria para realizar su concepto musical.

Este problema está tanto más de actualidad cuanto que existe un constante fluir de nuevo material, sabiendo además que en cada esfera existe la misma interrogante en el sentido de cómo hacer el mejor uso posible del tiempo del alumno y dónde establecer la línea divisoria entre la educación general y la especialización. (Ver también "Programa y Supervisión" pág. 200.)

Las diferentes publicaciones dedicadas a la educación nos muestran los distintos puntos de vista en el adiestramiento técnico. Erna Czövek, por ejemplo, piensa en la conveniencia para los primeros años de estudio de utilizar piezas selectas de piano adecuadas, en vez de ejercicios de digitación, escalas y estudios. En los primeros años, el niño necesita acostumbrarse a utilizar sus manos independientemente. El alumno puede asimilar mejor "viviendo" la música que por medio de ejercicios escritos exclusivamente con fines docentes pero de un nivel inferior. Se opone a la enseñanza llamada "estudios clásicos" especialmente cuando se trata de niños pequeños, ya que con su tonalidad exclusivamente mayor y menor y las divisiones regulares de ocho compases, de hecho excluye a los alumnos de la participación en la

música moderna. El volumen *Estudios para piano de tres años*, editado también por Erna Czövek, consta de 80 obras cortas de compositores húngaros, escritos para ayudar al niño a entender las escalas pentatónicas y modales y los ritmos de la música moderna. (Más tarde estas piezas fueron incorporadas a sus manuales para piano.)

Entretanto han aparecido publicaciones de material antiguo que tratan de desarrollar la destreza técnica por medio de nuevos métodos.

El *ABC técnico* de Klára R. Chitz, es un ejemplo de este tipo. El entrenamiento de digitación se comienza no con las cinco notas usuales en los ejercicios, que puede ser causa de una rigidez espasmódica en los dedos, sino que la mano se coloca en la posición adecuada, moviéndola con el pulgar debajo de la palma de la mano; un movimiento continuo asegura el juego suelto y dominante del brazo. Otro volumen, *Nueva escuela de interpretación de escalas*, difiere de los libros, escritos con un propósito similar, en dos puntos: 1. El orden no debe seguir el círculo de la quinta sino debe ser un movimiento simétrico. 2. Se utiliza un sistema visual nuevo, remplazando las cifras que indican el movimiento de los dedos por notas en dos colores. Los inspectores de las escuelas de música de Budapest han publicado dos volúmenes de los estudios para los primeros grados de Czerny y Bertini, seleccionando uno o varios ejercicios cortos, pero muy característicos, para la práctica de las formas básicas de técnica.

Lajos Hernádi hizo una interesante publicación titulada *Czerny moderno*, y en su prólogo dice: "El trabajar atentamente sobre algunos estudios en todos sus aspectos y bajo el continuo control del oído produce resultados mucho más satisfactorios que practicar innumerable cantidad de estudios sin penetrar más allá de lo superficial." Para una mejor explotación didáctica de los estudios de Czerny, Hernádi ha preparado ejercicios y variantes de los estudios que dividió en cuatro grupos: la naturaleza técnica de los ejercicios del grupo A, presenta la misma dificultad que el mismo estudio; los ejercicios del grupo B, tratan problemas técnicos más complejos; las variantes agrupadas en C, son casi todas ellas de características muy difíciles y el grupo D, para finalizar, contiene variantes "citando" pasajes y formas típicas de las composiciones de los grandes maestros.

Además de las variantes especiales añadidas a los estudios seleccionados, los principios generales de variaciones aplicables a cada estudio están expuestos e ilustrados con ejemplos.

Los bien probados estudios clásicos para violín han sido publicados por expertos húngaros de este instrumento en ediciones nuevas y arreglos con digitación y técnica de arco más modernos. Para los estudios de primer grado se pueden mencionar:

Wohlfart—Sándor	Sesenta ejercicios
J. Dont—D. Rados	Gradus ad Parnassum
S. Feigerl—D. Rados	Veinticuatro estudios
H. E. Kayser—F. Sándor	Treinta y seis ejercicios
J. Mazas—T. Országh	Estudios especiales

Al contrario de publicaciones del mismo tipo, los *Treinta y seis ejercicios Op. 20*, de Kayser, han sido transcritos de acuerdo con la forma fundamental y característica de cada estudio, en sus aspectos más exigentes. El objetivo de ello está descrito por Frigyes Sándor en el prólogo:

"Hay que esforzarse para que, mientras se interpretan los estudios, los movimientos ejecutados en el manejo del violín sean dirigidos por una concepción musical vívida. Estos movimientos deben ser realizados con una disposición muscular y nerviosa de tal sensibilidad que permita al ejecutante relacionarlos en todo momento con el próximo paso técnico en el proceso musical. En la presente edición de los estudios de Kayser, he intentado indicar con la mayor claridad posible el carácter musical de los estudios y de los golpes de arco y la forma de interpretación que está relacionada orgánicamente con el proceso de la música."

De esta forma hace hincapié en esta inseparable relación: la interacción viva entre el manejo del violín y el contenido de la música interpretada. Los ejercicios breves preparatorios que preceden a los estudios, promocionan un esfuerzo menor, mientras que las indicaciones del tiempo y las señales de metrónomo, acentúan el carácter musical de los distintos golpes de arco.

El aumento considerable del número de los alumnos de violonchelo ha hecho necesaria la publicación en Hungría de un álbum de ejercicios. Para los primeros grados dichos ejercicios han sido seleccionados por Klára Somló de entre las obras de Lee, Kummer, Dotzaner y otros, bajo el título *Album de piezas para violonchelo.*

REQUERIMIENTOS

En el último año de la escuela primaria de música, la instrucción impartida se dirige al objetivo de hacer surgir en la mayoría de los alumnos el interés por la música culta y despertar o mantener el deseo de practicar y de escuchar música. En el curso de los seis años, los alumnos deben alcanzar un nivel de desarrollo en el que sean capaces tanto de trabajar independientemente como también de compartir la alegría de la música ejecutada conjuntamente. Para los alumnos que

pretenden elegir la música como profesión, los niveles requeridos en interpretación musical y destreza técnica son, por supuesto, mucho más elevados.

Para ilustrar los niveles alcanzados en sexto año, en lo que a tocar un instrumento se refiere, damos una lista de piezas para piano y para violonchelo estudiadas en sexto año:

Piano (además de las obras de compositores húngaros):

D. Scarlatti	Sonatas seleccionadas
G. F. Telemann	Once fantasías
J. S. Bach	Dieciocho pequeños preludios; Invenciones a dos voces
C. Ph. E. Bach	Cuatro fantasías
W. A. Mozart	Seis sonatas vienesas; Variaciones sencillas; Sonatas sencillas
J. Haydn	Sonatinas; La Roxolane, Variaciones
F. Mendelssohn	Seis piezas para niños
F. Schubert	Danzas
R. Schumann	Album para la juventud
E. Chopin	Tres polonesas para niños
A. Khatchaturian	Estudio
D. B. Kabalevski	Sonatina; Variaciones sencillas

Violonchelo (además de las obras de compositores húngaros)

A. Corelli	Sonata en Re menor
J. Eccles	Sonata en Sol menor
A. Vivaldi	Sonata en Mi menor
H. Purcell	Aire
F. Schubert	Salmodia
D. Popper	Gavota
Squire	Tarantela

EXAMEN DE INGRESO EN LA ESCUELA SECUNDARIA ESPECIAL DE MUSICA

La selección de los alumnos futuros profesionales de la música es una tarea de gran responsabilidad y que exige el máximo cuidado. Los padres, que generalmente sobrevaloran las aptitudes de sus hijos, suelen mandarlos a rendir el examen de ingreso sin tener en cuenta si el niño posee realmente el talento necesario para iniciar una carrera artística. Como regla general, el profesor también se inclina benévolamente hacia sus discípulos y si no tiene oportunidad de establecer comparaciones, trata de orientar el mayor número posible de sus alumnos a la carrera musical. Los inspectores y directores que siguen con atención a través de años los progresos realizados por todos los

alumnos capacitados correspondientes a su área, son los realmente competentes para comparar a los alumnos y elegir los más prometedores para su admisión en el Conservatorio. También están posibilitados para dar oportunidades a los alumnos capacitados para escucharse unos a otros y así crear una atmósfera competitiva.

La preparación para el examen obligatorio de solfeo se lleva a cabo en grupos separados. De esta forma, los alumnos de menor aptitud no entorpecen el trabajo preparatorio de los niños más dotados.

Un par de semanas antes del examen de ingreso en el Conservatorio, los alumnos interpretan el material elegido, delante del director, profesores e inspector.

Las escuelas de música mandan al Conservatorio un informe breve de cada alumno junto con su solicitud. Este informe da una idea del carácter del niño, dotes, diligencia, inteligencia, perseverancia, conducta, etc.

La mayor parte de los alumnos que toman parte en el examen de ingreso en el Conservatorio finalizan los estudios primarios el mismo año; los exámenes tienen lugar en los meses de abril y mayo, de modo que los alumnos suspendidos tienen tiempo todavía para pedir su admisión en otras escuelas de enseñanza secundaria o técnicas.

CURSOS DE PROLONGACION

INTERPRETACION EN GRUPO EN LA INSTRUCCION PRIMARIA

Como hemos visto, los alumnos especialmente dotados son admitidos en la escuela secundaria especial de música. La mayoría de los estudiantes, sin embargo, no eligen como profesión la música. Estas clases de continuación les ofrecen la posibilidad de desarrollar la base que recibieron en los primeros seis años y fomentar sus conocimientos de música.

"...la educación de una élite y de las masas debe desarrollarse en una unidad inseparable, ya que solamente si existe equilibrio entre ambas, será valioso el resultado", dijo Zoltán Kodály.

Las clases de extensión juegan un importante papel en el desarrollo de este equilibrio. Los grados elementales de la escuela de música dan como resultado el hecho de que cientos de niños que han aprendido a amar la música desean seguir estudiándola sólo por placer. En dichas clases de prolongación se les forma como buenos músicos aficionados y también como un público musical culto y conocedor, sin el cual es inconcebible una verdadera cultura musical.

Durante los años que pasan en las clases de prolongación, los alumnos se familiarizan con la música compuesta especialmente para su instrumento, pero al mismo tiempo se les estimula a enriquecer su experiencia musical en otros campos que rebasen los límites del conocido mundo sonoro de un instrumento. Tienen oportunidad de hacerlo en las clases de ejecución musical en grupo y en las clases de teoría musical.

Todavía no se ha proyectado un plan definitivo para la enseñanza de la teoría musical. El programa está basado en el estudio del solfeo ampliando y desarrollando los conocimientos adquiridos en las escuelas de música. Se tratan temas de armonía, forma y problemas de estilo; se analizan composiciones, y se dedica bastante tiempo a escuchar e interpretar música. Las condiciones para fomentar el interés de los alumnos, para inducirles a aprovechar ese interés y mejorar la destreza adquirida en un instrumento, depende en gran parte de

la cultura general del profesor, de su capacidad musical, de su imaginación y de sus dotes de maestro.

Jóvenes profesores de música, dispuestos y capaces de experimentar, han emprendido la tarea de introducir la enseñanza de teoría musical y han recopilado el material que puede enseñarse y ser estudiado. Algunos de ellos han escrito recientemente las experiencias acumuladas en su propio trabajo, de modo que actualmente se encuentran a disposición de los profesores y alumnos interesados varias colecciones útiles que contienen amplio material musical. A continuación entregamos algunas de las publicaciones en esta línea editadas por Editio Musica:

László Dobszay	El mundo de los sonidos
István Máriássy	Introducción a las obras musicales
József Pálfalvy	Introducción a las obras musicales

La ejecución de música en grupo a nivel de la escuela de música tiene una tradición relativamente corta. Ha figurado en el plan de estudios como una asignatura regular desde mediados de los años sesenta, y su programa fue establecido por el Ministerio de Educación en 1965. Debe hacerse referencia aquí a la introducción al plan de estudios, donde se enfatiza que la ejecución de música en grupo es al mismo tiempo uno de los medios más importantes y un método en la educación musical. La introducción menciona también que, con posterioridad a 1945, los editores de los nuevos manuales de instrumentos en Hungría ya habían reconocido la importancia de la ejecución en grupo y recopilado de acuerdo con ello el material musical. Todos los manuales para principiantes contienen un gran número de ejercicios de dos partes y pequeñas piezas de compositores húngaros.

Los planes de estudio de las escuelas de música establecen la interpretación en dúo, incluyendo dúos de piano y lectura a primera vista, como requisito ya en los grados elementales. Por lo tanto, en los grados superiores y en las clases de prolongación, la enseñanza de la ejecución de música en grupo supone una firme base adquirida en los grados elementales y se desarrolla sobre ella.

Horario semanal de ejecución musical en grupo:

Piano	Una hora en el 5.° y 6.° año
Violín y violonchelo	Una hora en el 5.° y 6.° año
Instrumentos de viento	Una hora desde el 3.er año
Canto	Una hora desde el 2.° año

La enseñanza se imparte en grupos. Varios conjuntos pueden participar en una lección de una hora. A veces sucede que un alumno o un conjunto no ejecuta en una lección de música de cámara, pero el tiempo allí transcurrido no es perdido en absoluto porque todos ganan escuchando tocar a los demás y conociendo las obras interpretadas por ellos.

En el curso del año escolar todos los alumnos ejecutan con un conjunto por lo menos en un concierto de escuela o en concierto público. Si ello es imposible, se les debe dar la oportunidad a los alumnos para que actúen en una audición de facultad.

Los principios fundamentales del método para la enseñanza de la ejecución musical en grupo están claramente delineados en las instrucciones del plan de estudios. Podemos citar lo siguiente de dichas instrucciones: "Es sobre todo en la ejecución musical en comunidad cuando el significado y el uso práctico de la lectura a primera vista se convierten en experiencia viva. Los alumnos que pueden interpretar juntos, leyendo a primera vista, descubren que su conocimiento les proporciona la posibilidad y la oportunidad de disfrutar la música. Una de las tareas más importantes dentro de la enseñanza de ejecución musical en grupo es desarrollar la habilidad para leer a primera vista. Los alumnos deben familiarizarse con las piezas musicales —ya sean obras de cámara u orquestales— a través de la lectura a primera vista. Así, las piezas interpretadas no deben ser difíciles. Aparte de la necesaria concentración intelectual, musical y técnica, los alumnos deben sentir la alegría de interpretar y la belleza de la música."

Más adelante se menciona que lo más importante en la lectura a primera vista no es la corrección de los errores, sino la continuidad.

Los aspectos que deben considerarse en el trabajo de desarrollo detallado son completamente diferentes. En esta etapa, la perfección musical y técnica de cada parte es el objetivo principal, que puede ser alcanzado solamente a través de un trabajo exacto en los detalles. La práctica de la lectura a primera vista y el perfeccionamiento de la ejecución son los dos polos de la interpretación musical en comunidad, que se complementan y ayudan mutuamente. La confianza en sí mismo y la actividad relacionada con la habilidad para la lectura a primera vista constituyen una buena base para el trabajo preciso de la pieza: las experiencias de tono, rítmicas y dinámicas ganadas en actuaciones bien trabajadas tienen una influencia positiva en la lectura a primera vista.

Enseguida las instrucciones del plan de estudios requieren del profesor atraer la atención de los alumnos hacia las leyes musicales y técnicas más importantes de la ejecución en grupo: mantener un tiempo,

tomar un tiempo, atención a las partes de los demás, flexibilidad general, medios de entonación en movimientos de diferente carácter, lectura precisa de la partitura, importancia de la interpretación de la partitura, las leyes dinámicas y rítmicas de la ejecución en grupo, etc.

Antes de pasar a la descripción del material sugerido para los variados tipos de ejecución musical en grupo, nos gustaría referirnos a un pasaje del capítulo anterior, en el que se afirma que los mejores compositores húngaros, siguiendo a Bartók y Kodály, se inclinaron, con amor y con voluntad de ayudar, a producir música para ser ejecutadas por los niños. Del mismo modo que compusieron ejercicios, piezas de miniatura o, si era necesario, piezas más exactas para cada instrumento —con la visión de estimular a los profesores—, hicieron con el mismo entusiasmo obras para cámara o para orquesta completa, incluyendo incluso conciertos. La tarea fue difícil, pero provechosa.

Fue difícil porque los compositores tenían —y aún tienen— que considerar el nivel de los conocimientos musicales de los alumnos, su destreza técnica, su cultura tonal. Lo exitoso de las nuevas composiciones son generalmente resultado de una buena cooperación entre el profesor y el compositor. Pero luego ¡qué placer es cuando el compositor puede oir en los conciertos y exámenes lo bien que sus ideas son realizadas por los jóvenes músicos!

El creciente interés por la ejecución musical en grupo ha creado, como hemos visto, su propia literatura especial, podríamos decir incluso nacional. En el transcurso de las últimas dos décadas, Editio Musica ha publicado toda una serie de nuevas composiciones. También ha aumentado el interés por las transcripciones. Son en su mayoría los profesores de música activos quienes realizan las transcripciones apropiadas. Asimismo, debemos a algunos profesores de música el reconocimiento por la investigación que han realizado sobre algunas partituras difíciles de alcanzar, que contienen piezas barrocas y clásicas aptas para enriquecer el repertorio de los conjuntos de jóvenes.

A continuación daremos un esquema del plan de estudios usado en los diferentes tipos de ejecución de música en grupo. El plan da una idea general de la cantidad de materia que se cubre, usa ejemplos para mostrar el grado de dificultad de las piezas que se tocan, e indica las exigencias.

Para los alumnos de la sección de *piano*, las formas de interpretación en grupo son las siguientes:

dúos de piano
música de cámara con conjuntos de cuerda, viento y mixtos
acompañamiento de piano

La materia para ejecución de *dúo de piano* incluye durante el año escolar ocho a diez movimientos para ser tocados y un tercio de ellos para ser perfeccionados más tarde. Los duistas pueden elegir entre piezas originales clásicas y románticas, transcripciones hechas para estimular la familiarización con la música de cámara y las piezas orquestales, u obras de los siguientes compositores húngaros contemporáneos:

P. Járdányi	Ritmos búlgaros
S. Jemnitz	Danza saltante
P. Kadosa	Pequeña suite
	Canción de mayo
Gy. Kurtág	Suite
Gy. Ránki	Verbunk de Kapuvár
	Juego del ganso
	El pequeño ternero
I. Sárközy	Sonatina
F. Szabó	Verbunk de la suite "Lúdas Matyi"
I. Szelényi	Veinte fáciles dúos para piano
A. Szöllősy	Danza húngara antigua
E. Szőnyi	Pequeña música de cámara para cuatro manos
L. Weiner	Tres breves piezas para dúo de piano
	Tres danzas folklóricas húngaras, etc.

La materia para *música de cámara* con piano incluye también durante un año escolar ocho a diez movimientos para ser tocados enteramente, y un tercio de ellos para ser trabajados más a fondo.

La mayor parte del material está compuesta por danzas barrocas, sonatas en trío, y las piezas más fáciles de los compositores clásicos de Viena.

Las siguientes piezas de música de cámara con piano compuestas por autores húngaros han llegado a ser populares:

M. Hajdú	Pequeña suite para dos violines y piano
P. Járdányi	Sonatina para flauta y piano
P. Kadosa	Sonatina para violín y piano
	Trío para violín, violonchelo y piano
L. Papp	Tres danzas para dos violines y piano
R. Sugár	Pequeña suite para violín, violonchelo y piano
E. Szervánszky	Sonatina para flauta y piano
T. Sárai	Capricho para violín y piano
S. Szokolay	Cuarteto de niños para dos violines, violonchelo y piano
E. Szőnyi	Trío de jóvenes para violín, violonchelo y piano

Si al alumno se le entrega la tarea de un *acompañamiento de piano*, debe aprender, como en los casos arriba mencionados, el acompañamiento de ocho a diez piezas durante un año escolar.

La materia de música de cámara para cuerda, conjuntos de viento o mixtos incluye, similarmente a la sección de piano, ocho a diez movimientos para ser estudiados anualmente, de los cuales debe trabajarse a fondo un tercio.

Del mismo modo que es relativamente fácil para los pianistas encontrar un buen compañero para la ejecución de dúo de piano, es también tarea sencilla para los alumnos del curso de cuerda y viento interpretar en dúo con un condiscípulo que estudie el mismo instrumento.

Los compositores húngaros quisieron estimular a los profesores en sus esfuerzos por descubrir nuevas formas e, inspirados en el ejemplo de los dúos para violín de Bartók, compusieron virtualmente para todos los instrumentos, para principiantes y avanzados, piezas que van desde el nivel más fácil hasta aquéllas que exigen mayor destreza musical y técnica, para ser tocadas en dos partes.

A los violinistas se les han proporcionado dúos de Gyula Dávid, Pál Járdányi, István Szelényi y Endre Szervánszky; los dúos para flauta fueron compuestos por Gyula Dávid y Pál Járdányi; y los dúos de violonchelo de Rudolf Maros, Imre Mező y Rezső Sugár han llegado a ser muy populares — sólo por mencionar unos pocos ejemplos de la abudancia de las nuevas composiciones.

Para tríos, cuartetos o conjuntos más grandes, el plan de estudios sugiere principalmente música barroca, indicando compositores como Vitali, Legrenzi, Purcell, Corelli, Frescobaldi, Telemann, etc., cuyas composiciones pueden encontrarse en los álbumes publicados por Editio Musica, y están por lo tanto a fácil disposición.

Los alumnos de *instrumentos de viento* pueden tocar composiciones de los maestros preclásicos, así como la música fácil de cámara de Mozart y Beethoven. Editio Musica también ha publicado algunas transcripciones de ellas. A continuación damos una lista de las publicaciones ya popularizadas:

J. S. Bach—R. Maros	Quinteto (flauta, oboe, clarinete, fagot, trompa)
C. Ph. E. Bach—J. Balassa	Seis sonatas (violín, violonchelo o clarinete, fagot, con acompañamiento de arpa)
Haydn—L. Kesztler	Quinteto de viento (flauta, oboe, clarinete, trompa, fagot — una transcripción del Trío para piano en A mayor)
M. Haydn—J. Balassa	Cuarteto (violín, viola, clarinete, cuerno francés o fagot)
Mozart—R. Maros	Divertimento (flauta, oboe, clarinete, trompa, fagot)

Algunas otras composiciones húngaras en diferentes agrupamientos instrumentales:

O. Balázs	Tres burlescos para instrumentos de percusión
I. Bogár	Tres canciones folklóricas húngaras para cuarteto de bronce (dos trompetas, cuerno, trombón)
F. Farkas	Serenata (flauta, dos violines)
M. Hajdú	Trío (dos flautas, clarinete)
Z. Horusitzky	Cassazione para trío de bronce
P. Járdányi	Quartettino (tres violines, violonchelo)
I. Mező	Trío para tres violines
	Variaciones para tres trompetas
T. Sárai	Quartettino (flauta, violín, viola, violonchelo)
I. Szelényi	Música de cámara para instrumentos de bronce (dos trompetas, dos cuernos, dos trombones)

El material para *ejecución orquestal* también contiene ocho a diez movimientos para ser aprendidos cada año y un tercio de ellos para ser estudiado en mayor profundidad. La materia contiene piezas de diferentes grados de dificultad.

En el momento que se escribieron estas sugerencias en el plan de estudios, trabajaban en las escuelas fundamentalmente orquestas de cuerda, lo que se refleja en el plan. Desde entonces ha crecido enormemente el número de orquestas de viento e incluso se han desarrollado algunas orquestas sinfónicas. Los compositores húngaros han tratado de satisfacer cada vez mejor las nuevas demandas que surgen.

Entre las piezas de repertorio más populares de las orquestas jóvenes existen muchas transcripciones de piezas barrocas, clásicas y románticas realizadas por compositores profesores de música. Algunos ejemplos de estas transcripciones populares son los siguientes:

Händel—Maros	Pequeña suite
Mozart—Kesztler	Sinfonietta
Mozart—Szokolay	Divertimento
Mozart—Till	Tres danzas alemanas
Schubert—Fischoff	Marcha militar
Schumann—Kalmár	Cuatro piezas de escenas de la niñez
Tchaikovski—Weiner	Humoresque

Los transcriptores, compositores profesores de música, han tratado también de poner a disposición de las orquestas de jóvenes algunas de las composiciones de Bartók. Leó Weiner transcribió diez piezas de la serie "Para niños", Rudolf Maros "Dież piezas fáciles para piano", y Gábor Darvas "Danzas transilvanas".

En relación a las piezas compuestas originalmente para orquestas infantiles o juveniles, casi no hay un solo compositor húngaro contemporáneo que no haya tratado este género. Aquí de nuevo debemos referirnos a la continua y regular cooperación que se ha desarrollado entre los compositores profesores-directores, y la gente joven que estudia y realiza las piezas.

La extremadamente rica variedad del material publicado hasta ahora para orquestas juveniles no puede ser incluido aquí en su totalidad. Entregamos a continuación sólo las piezas más populares, que dan una idea de la amplitud tamaño del repertorio:

F. Brodszky	Tres piezas de música verbunk
J. Decsényi	Sinfonietta
	Concertino para violín y orquesta de cuerda
	Concertino para violonchelo y orquesta de cuerda
	Diez estudios para orquesta de cuerda
F. Farkas	Piccola Musica di Concerto
M. Hajdú	Suite para orquesta de cuerda de tres partes
	Concertino para violonchelo y arpa
R. Kókai	Pequeña música verbunk para orquesta de cuerda
	Danza húngara para orquesta de cuerda
P. Kadosa	Pequeña suite
I. Mező	Variaciones para orquesta juvenil
G. Ránki	Miniaturas para cuerda
R. Sugár	Diez estudios para orquesta de cuerda
	Variaciones para violín y orquesta de cuerda
I. Szelényi	Pequeña suite para conjunto de violines
E. Szőnyi	Trío concertino para solo de violín, piano y violonchelo y orquesta de cuerda
	Obertura Piccola para orquesta de cuerda

Puesto que hemos descrito el plan de estudios y el material musical para la ejecución musical en grupo, podríamos hacer bien en mirar hacia atrás brevemente para ver los resultados alcanzados en la enseñanza musical de los grados elementales durante los últimos veinte años, y trazar —aunque sea esquemáticamente— la continuidad de estas fases de desarrollo que han contribuido a la mayor expansión de la ejecución de música en grupo.

Cuando en 1950 la educación musical primaria se unificó bajo control estatal, los directores y profesores hicieron todos los esfuerzos posibles para guiar hacia el estudio de un instrumento de cuerda o viento a muchos de los niños que querían aprender un instrumento. Aunque el piano siguió siendo el instrumento musical más popular, en unos pocos años aumentó considerablemente el número de niños que estudiaba instrumentos de cuerda, de viento, de madera y de cobre. El aumento de la cantidad fue aparejado gradualmente por un

mejoramiento de la calidad. Ello indujo a los profesores de música a dar lo mejor de sí para hacer a sus alumnos saborear lo más pronto posible todo el placer y belleza de la interpretación en grupo.

Los primeros conjuntos de cámara y orquestas infantiles se formaron en la capital. Su ejemplo fue pronto seguido en el resto del país. Así sucedió que la interpretación en grupo se convirtió gradualmente en una práctica cotidiana en los grados elementales de las escuelas de música, y pronto llegó a ser parte integrante del método educativo y de la vida interna de la escuela. La importancia de esto está probada por la cantidad de ingeniosos experimentos e iniciativas usadas por los profesores de las más variadas escuelas para hacer su programa más atractivo.

Por ejemplo, en una de las escuelas de distrito, se lanzó el movimiento "Toquemos juntos". Los conjuntos de música de cámara que se formaron entonces durante el año escolar se granjearon el reconocimiento general durante los conciertos de los alumnos, y su ejemplo encontró pronto seguidores a través de todo el país.

Más tarde, una escuela de provincia emprendió una tarea aún más difícil cuando, en el invierno de 1958, los profesores sorprendieron a sus colegas con un plan audaz: organizaron un festival juvenil de música de cámara e invitaron a participar a todas las escuelas de música del país. La invitación tuvo una amplia acogida, y llegaron conjuntos de cámara de diferentes composiciones desde todos los lugares del país.

La primera reunión a gran escala de los alumnos de las escuelas de música se realizó en la ciudad de Cegléd. La iniciativa pionera de la escuela local de música fue, a satisfacción de todas, seguida y continuada, y no tuvo falta de apoyo tampoco. El Ministerio de Educación patrocinó la buena causa, de modo que durante más de una década, se realizó cada primavera el Festival Juvenil Nacional de Música de Cámara, cada vez en una ciudad diferente.

El gran escritor francés Georges Duhamel, quien sin ser músico, sostiene que sin la música consideraría su vida vacía, explica en uno de sus libros que existen en realidad dos tipos de música. Una es la música de concierto, las obras de ilustres artistas con toda la armonía de la exaltación pura y la aspiración hacia la perfección. Pero, agrega, hay otro tipo de música, que tartamudea y balbucea en nuestros pobres instrumentos, que tarareamos mientras vamos, que murmuramos todo el día en lo profundo de nuestros corazones. Existen innumerables transiciones entre los dos tipos de música. La música que tocamos nosotros mismos, que puede llamarse música cotidiana cae en la última y es enriquecida por la primera.

Fue la "música cotidiana" la que marchó a las salas de concierto en los primeros años de estos encuentros. Mucho de los ejecutantes, por supuesto, "balbucearon" en sus instrumentos mediocres, y sin duda no podía ser de otro modo. En los primeros años todos los conjuntos que llegaban podían actuar sin necesidad de ninguna selección previa. En los años posteriores, sin embargo, con el crecimiento de conjuntos que deseaban participar, se hizo necesario cierto tipo de selección. La tarea de selección a través de torneos de clasificación fue dejada a los llamados "pequeños festivales". Estas selecciones preliminares realizadas en cada provincia requerían un serio trabajo de parte de los profesores de música e indudablemente aseguraban dentro de círculos más pequeños un nivel más uniforme en los festivales nacionales organizados para el público general.

La elevación de los niveles fue cada año más notable y en ello jugaron un papel muy importante la crítica y la evaluación de las actuaciones de los conjuntos.

La crítica y la evaluación se daban simplemente en forma de clasificación, ya que los consejos parecían mucho más útiles. Porque cuando los alumnos ejecutaban, no se trataba sólo de mostrar lo que podían hacer: sus profesores, que les habían enseñado y preparado para la actuación, estaban también "examinándoles".

Cada año el Ministerio de Educación pedía a un comité que actuara como jurado. Varios de los miembros de este jurado habían participado en el trabajo evaluativo desde el comienzo. Tenían por lo tanto mucha experiencia sobre la cual basar comparaciones, y podían seguir el proceso de desarrollo general de año a año, dentro de él el trabajo individual de las escuelas y profesores.

Generalmente las discusiones y el intercambio de opiniones con los directores y profesores de las escuelas de música se realizaban al día siguiente de los conciertos, durante los encuentros. En estas ocasiones, el presidente del comité analizaba la actuación en detalle, señalaba y elogiaba a los mejores conjuntos, mencionaba los puntos positivos pero indicaba también las insuficiencias. Al final resumía las lecciones del festival y establecía los objetivos educativos para el festival del año siguiente.

Estas discusiones se desarrollaban en una atmósfera amistosa e incluso si algunas veces la crítica tocaba puntos muy sensibles, los profesores de música eran siempre estimulados a tratar intensamente las cuestiones musicales y educacionales, y a mejorar su propia formación. La comparación hacía a los profesores ser más exigentes en relación a los alumnos pero también de ellos mismos.

En el transcurso de una década los festivales nacionales de música

de cámara de las escuelas de música "rebasaron" el armazón dado. En los últimos años, el número de conjuntos de música de cámara clasificados ya que ejecutaban en los conciertos del festival sobrepasaba el ciento.

Desde que la interpretación en grupo se ha convertido en asignatura regular del programa de las escuelas de música, ha aumentado aún más la cantidad de jóvenes músicos que tocan en los conjuntos de música de cámara o en orquestas. Los viejos festivales se transformaron en una plataforma demasiado pequeña para satisfacer el inmensamente creciente interés. Gradualmente fueron siendo reemplazados, por lo tanto, por encuentros regionales.

Actualmente las escuelas de música de una región organizan, con la ayuda de los consejos y otras organizaciones, encuentros musicales donde participan estudiantes de música de una o dos provincias. Estos encuentros tienen programas muy variados: conjuntos de cámara, orquestas de cámara, orquestas de viento u orquestas infantiles de diferentes combinaciones aparecen ante el público en su ciudad natal, demostrando sus conocimientos y avances a los músicos y también a quienes "mantienen sus dedos cruzados" por ellos: los parientes, amigos, condiscípulos.

Las audiciones y los métodos de evaluación no han cambiado, sólo ha crecido el número de los participantes, y el número de los jurados también se ha agrandado incluyendo expertos locales en música.

Se refleja un desarrollo saludable en el hecho de que se atenúa cada vez más la diferencia entre el nivel de las actuaciones de los jóvenes de la capital y de provincia.

Cada cierto tiempo se organizan aún encuentros nacionales de una u otra rama de la ejecución musical en grupo, pero en la actualidad éstos dan plataforma para conjuntos de calidad sobresaliente.

Obviamente, tanto los festivales nacionales como regionales han sobrepasado grandemente los límites de la escuela. Además de su importancia educacional, cumplen con una gran función social, y han llegado a ser parte integrante de la vida musical nacional. Los conjuntos no sólo se presentan en los programas oficiales, sino que, como promotores de la música clásica y moderna, dan también conciertos durante su tiempo libre en las villas cerca de su pueblo o en ciudades que les invitan.

Lo mejor de los jóvenes músicos da cuenta de su talento musical ante expertos y público, en general, en festivales y en diferentes concursos organizados por la radio o la televisión, en las festividades "Helikon" de los alumnos de la escuela secundaria y en los encuentros de coros juveniles y coros pequeños. En el fondo, detrás de ellos y

alrededor de ellos, están las grandes masas de aquéllos que también tocan música y de aquéllos que aman la música y la escuchan.

Ellos son los que compran los abonos para los conciertos juveniles organizados por la Filarmónica Nacional, cuyos conciertos, así como los programas juveniles de la radio y la televisión, constituyen parte integrante del programa de las escuelas generales y musicales, y contribuyen en gran medida a la educación musical de los jóvenes y al ensanchamiento de su interés por la música.

La Filarmónica Nacional organiza más de mil conciertos al año para los jóvenes de diferentes edades y diferentes grados de conocimiento musical. En Budapest y en las ciudades más grandes del país, se organizan conciertos especiales para los alumnos de las escuelas de música. Los directores de concierto disponen los programas de ellos en cooperación con los directores respectivos de las escuelas de música de la capital o de las ciudades de provincia.

Así es como pueden incrementar sus conocimientos musicales los niños y adolescentes tanto en la escuela como fuera de ella, y así es cómo se ha formado una nueva generación de asistentes a conciertos.

Existe mucha gente joven que no está conforme con las lecciones instrumentales, la ejecución en grupo o la ida a conciertos. Ellos quieren más que eso y buscan nuevas formas que les permitan acercarse a la música de otro modo. Estos jóvenes, que aman y entienden la música, y son sus constantes promotores entre sus compañeros de escuela menos interesados en ella, se afilian a la Organización de los Jóvenes Amigos de la Música (Jeunesses Musicales). Organizan reuniones de grupos, principalmente en clubs, donde hacen sus programas de acuerdo a su propio gusto. Los programas de club son diversos: a veces los propios miembros del club tocan música y cantan, pero más a menudo invitan a artistas, musicólogos, o compositores, que gustan de presentar su trabajo a este auditorio crítico y entusiasta. Un vistazo al estudio del compositor, el detallado análisis de sus obras y la discusión con él mismo ayudan a los jóvenes a entender la música nueva, a veces rara, de modo que los más sinceros amantes de la música contemporánea se han convertido en auditorio apreciador en estos clubs.

La enseñanza de la música en los grados elementales y la educación musical de la masa de jóvenes muestra los mismos esfuerzos que podemos encontrar en otros campos de la vida cultural húngara.

Las escuelas húngaras de música educan a una nueva generación de expertos en música, y dan conocimientos fundamentales a los futuros concertistas y compositores. Además, educan a los jóvenes que no eligirán la música como profesión, que en algún momento renun-

ciarán al estudio de la música y escogerán otra profesión. Pero cualquiera que haya sido familiarizado cuando niño con la música de los grandes maestros, así como con la música moderna, haya experimentado el placer de la ejecución musical en grupo, y haya recibido una despedida afectuosa de sus profesores, encontrará probablemente el tiempo suficiente para interpretar música o escucharla aunque haya dejado la escuela.

TIBOR STRAKY

LA EDUCACION MUSICAL EN LA ESCUELA SECUNDARIA ESPECIAL DE MUSICA

Hasta 1952, la educación musical en Hungría se llevaba a cabo en dos tipos de escuelas: en las escuelas de enseñanza musical, tanto municipales como corporativas o privadas, autorizadas para enseñar desde el grado elemental hasta el superior y que fueron integradas como estatales a partir de 1950. Además de estas escuelas, numerosas pero considerablemente diversas en cuanto a nivel, estaba la Academia de Música Liszt Ferenc en Budapest, una institución musical estatal de nivel superior, que enseñaba de acuerdo a los planes de estudio aprobados por el gobierno y otorgaba títulos de profesor, artista, compositor y director. Esta institución certificaba los resultados de los estudios efectuados en las otras escuelas musicales con validez estatal, tras superar un examen ante los profesores de la Academia.

Desde 1945, un creciente interés por estudiar música hizo necesaria un diferenciación básica en el sistema de enseñanza musical. Las escuelas de música en Budapest y algunas de las principales ciudades del país se llamaron "conservatorios", cuyo nombre intentaba especificar su carácter de nivel secundario. Dichas escuelas no emitían diplomas, pero la reforma a tres niveles de la educación musical efectuada en 1952 las consideró en alguna medida apropiadas. Esta reforma en esencia estableció escuelas de grado primario, secundario y superior, o más concretamente hizo posible alcanzar el ya existente nivel superior, pasando previamente por los inferiores correlativos.

A la escuela de segundo grado se le llamó pues "conservatorio". Después de finalizar la escuela primaria especial de música, los alumnos de 14 años eran admitidos en el conservatorio previo examen de ingreso. Paralelamente a todo establecimiento de grado secundario funcionaba una escuela de educación musical, conocida como escuela secundaria especial de música, que más tarde funcionó con ordenación separada, pero estaba reservada exclusivamente a los alumnos del conservatorio.

Los estudiantes que aprobaban sus exámenes finales de música y

sus estudios secundarios generales podían continuar sus estudios en la misma escuela a través del ciclo de tres años para formación de profesores, pudiendo obtener el título de profesor de algún instrumento y de solfeo para escuelas de música. Los estudiantes más sobresalientes podían ser admitidos en la Academia de Música.

Para resumir, los conservatorios musicales —según funcionaban entre 1952 y 1966— ofrecían la siguiente instrucción a los estudiantes:

1. instrucción musical secundaria, que también era una preparación para estudios musicales de nivel superior,
2. educación general en la escuela secundaria anexa al conservatorio, para estudiantes de música, y
3. ciclo de tres años de formación de profesores de música, cuyo título era válido para enseñar en los niveles inferiores.

Esta estructura muestra ciertas contradicciones fundamentales dentro del sistema: era un establecimiento tanto de nivel secundario como superior (en Hungría son establecimientos de enseñanza superior todas las escuelas que exigen como requisito una educación general secundaria terminada); el ciclo de formación de profesores realizaba su tarea en medio de las desventajas de su globalización con la enseñanza del nivel secundario. Con su ordenación separada, la escuela secundaria para estudiantes de música impedía la educación unificada para los estudiantes y era también un problema la ubicación del conservatorio dentro del sistema educativo húngaro.

Finalmente en 1966, el ciclo de formación de profesores se convirtió en parte integrante de la Academia de Música; y, en 1967, el conservatorio y la escuela secundaria para estudiantes de música se fusionaron en una escuela secundaria especializada unificada.

LA ESCUELA SECUNDARIA ESPECIAL DE MUSICA, SU ESTRUCTURA Y OBJETIVOS

Dentro del sistema educativo húngaro, las escuelas secundarias especializadas imparten —junto con la educación general— instrucción en un cierto campo especializado. Al final de sus cuatro años de estudio, los estudiantes deben demostrar sus conocimientos tanto de las asignaturas generales como de las de su especialidad.

En las escuelas secundarias relacionadas con las artes se estudian las ramas de música, bellas artes y artes aplicadas. Las escuelas exclusivamente de música funcionan en Budapest, Debrecen, Győr y Miskolc; otras escuelas que también incluyen bellas artes y artes aplicadas están en Pécs y Szeged.

Este nuevo tipo de escuela da formación musical de nivel secundario, así como educación general, prepara a sus alumnos para estudios superiores en la Academia de Música, que pueden ser de 3 ó 5 años.

Finalizar la escuela secundaria especial de música es en sí un objetivo. No obstante, los que obtienen su certificado de haber concluido la enseñanza general secundaria en este tipo de escuela pueden llegar a ser músicos de orquesta o directores de coro, y pueden participar en la educación musical popular en los centros culturales.

Las edades de los estudiantes de las escuelas secundarias especiales de música oscilan principalmente entre los catorce y los dieciocho años. También hay una llamada "sección especial", a la que concurren estudiantes de menor edad y de escuelas primarias, excepcionalmente dotados, así como estudiantes que ya han terminado sus estudios secundarios generales. Esta sección se dedica exclusivamente a impartir lecciones de música debido a que la instrucción secundaria en algunas especialidades tales como canto, composición o instrumentos de viento no puede finalizar a la edad de dieciocho años. Aún más, en el caso de los estudiantes que vienen de otros tipos de escuelas, el final de su educación general y su formación musical pueden no ser simultáneos.

Sucede a veces que un estudiante a la edad de catorce años no puede decidir con absoluta certeza sobre su profesión y cambia la trayectoria de sus estudios. Los estudiantes que han paralizado su instrucción musical a un cierto nivel, pero que tienen destacadas aptitudes musicales, pueden estudiar en escuelas de formación de profesores combinando la música con otra asignatura, pudiendo convertirse así en profesores de canto para escuelas primarias.

Pero los conocimientos de música no están completamente perdidos, aquellos que continúan sus estudios en otro campo (medicina, ingeniería, ciencias), constituyen el sector más valioso y exigente del futuro auditorio de los conciertos.

INGRESO EN LA ESCUELA SECUNDARIA ESPECIAL DE MUSICA

El ingreso en la escuela secundaria especial de música se obtiene mediante un examen de admisión. El contenido de dicho examen se basa en la mayor exigencia de las materias impartidas en las escuelas primarias especiales de música. La condición primordial es la finalización con brillantez de los estudios, tanto generales como musicales, de la escuela primaria.

A continuación señalamos las materias del examen de admisión para algunos centros de educación musical secundaria, en determinadas especialidades.

Piano

a) J. S. Bach, dos piezas seleccionadas entre las Improvisaciones a dos partes y las piezas más difíciles de Preludios cortos.
b) Una sonata o sonatina, de la escuela clásica vienesa (por ejemplo: Mozart, Sonata fácil; Beethoven, Sonata op. 49 en sol mayor; Clementi, Sonata en Mi bemol mayor).
c) Tres piezas de diferentes estilos: una moderna húngara, una en el estilo cantilena, y una pieza virtuosística (por ejemplo: Bartók, Microcosmos, Vol. III-IV; Para niños, Vol. II-IV; Schumann, las piezas más difíciles del Jugend Album; Mendelssohn, Canciones sin palabras; Chopin, las Mazurcas más fáciles).
d) Un estudio.

Violin (el programa sugiere un examen en dos etapas):

a) Dos de los diez ejercicios prescritos por la escuela, el 10 de enero.
b) Un ejercicio idéntico para todos, señalado cuatro semanas antes del examen de admisión (alrededor del 10 de febrero).
(Dont: Op. 37, Vol. II-III; Feigerl: 24 ejercicios; Mazas: Vol. I).
c) Un movimiento preclásico o pieza de concierto señalando el 1.º de enero.
d) Un movimiento de sonata preclásica.
e) El primer o tercer movimiento de un concierto.
f) Una pieza de concierto (por ejemplo: Corelli: Sonata en Mi menor; Händel: Sonata en Mi mayor; Sonatas de Telemann; Vivaldi: Conciertos en La menor, Sol menor y Sol mayor; Mozart: Pequeño concierto; Járdányi: Concertino; Haydn, Mozart: Minuetos; Fiocco: Allegro; Ránki: Danza de la espada; Járdányi: Danza húngara, etc.).

En el examen de admisión para las especialidades de instrumentos de viento se requieren tres o cuatro estudios de diversa dificultad técnica y una pieza de concierto.

Los exámenes de admisión se celebran, generalmente, en marzo para coincidir con el sistema nacional de inscripción en las escuelas secundarias. Durante la primera mitad del año escolar se invita a los candidatos a una audición preliminar (examen preliminar de admisión) para permitir a los tribunales de admisión formarse un juicio bien fundado sobre la base de un doble examen. Además de la destreza instrumental, también se examina el nivel de solfeo de los estudiantes. Asimismo, se consideran los resultados obtenidos en la educación general primaria, ya que no pueden descuidarse los conocimientos fundamentales de la educación general. Los informes individuales de personalidad recibidos de la escuela primaria también son útiles en el juicio de aptitud.

20. Transcripciones de una canción folklórica por Zoltán Jeney y Gyula Dávid y una Melodía de C. W. Gluck
Zoltán Jeney, Método para flauta, Tomo I

21. Piezas con síncopa de Gyula Dávid y Endre Szervánszky
Zoltán Jeney, Método para flauta, Tomo I

22. Fragmento del as Variaciones para dos violines y violonchelo de Pál Járdányi. Música de cámara sencilla para el primer grado
Járdányi, Variaciones

23. Parte de la Pequeña suite para violín, violonchelo y piano de Rezső Sugár. Música de cámara sencilla para primer grado

Sugár, Pequeña suite

24. Extracto de los Seis estudios de Pál Kadosa. Para grado medio
Kadosa, Cincuenta y cinco piezas pequeñas para piano

25. Parte de la Suite albanesa para violonchelo, con acompañamiento de piano de Rudolf Maros. Para grado medio

26. Fragmento de la Sonatina para violín y piano de Pál Kadosa.
Para grado medio

Kadosa, Sonatina

27. Fragmento de la Serenata para quinteto de viento de Ferenc Farkas.
Música de cámara sencilla para grado medio

Farkas, Quinteto de viento

28. Fragmento de la Sonatina para dos violines de István Szelényi.
Para grado medio
Szelényi, Ocho Pequeños Dúos

29. La Academia de Música Liszt Ferenc de Budapest
(Foto de János Szerencsés)

ASIGNATURAS MUSICALES ENSEÑADAS EN LAS ESCUELAS SECUNDARIAS ESPECIALES DE MUSICA

Estas escuelas incluyen en su programa de estudios todos los instrumentos de orquesta (cuerda, viento y percusión), junto con piano, canto y composición. En algunas escuelas se enseña también órgano, arpa, guitarra y címbalo. En Budapest ha estado funcionando desde 1966 también la especialidad de jazz.

Las principales ramas arriba mencionadas son complementadas por ciertas materias obligatorias. Se practica música en grupo, tanto en conjuntos de cámara como en orquestas y coros. Al estudio de algunos instrumentos (ramas principales) se adjuntan algunas asignaturas obligatorias especiales.

Programa de estudio de música

Asignatura	Curso				Observaciones
	1.er año	2.º año	3.er año	4.º año	
Rama principal (instrumento, canto, composición)	2	2	2	2	
Solfeo	2*	2	2	2	* En el primer año de la sección instrumental, según la necesidad, hasta 3 sesiones.
Cultura musical	1	1	1	1	
Teoría musical	—	2	2	2	
Música de cámara	—*	1	1	1	* Los estudiantes más dotados pueden seguirla también en el primer año.
Orquesta o coro	2*	2	2	2	* Orquesta, como regla general, a partir del 2.º año.
Piano obligatorio (canto, composición, órgano)	30' 1	30' 1	30' 1	30' 1)	

En ciertas especialidades, el programa de estudios varía algo, por ejemplo, en canto tienen cuatro sesiones semanales de solfeo, en los primeros años, dos de cultura musical, también en el primero y segundo año, las cuales, en el tercero y cuarto año son reemplazadas por historia de la música. Las ramas obligatorias adicionales para la especialidad de canto son:

Profilaxis de la Voz	1 lección semanal en el primer año
Foniatría	2 lecciones semanales en el segundo y tercer año
Italiano	1 lección semanal durante los cuatro años

La especialidad de composición tiene dos sesiones semanales en el tercero y cuarto año que se dedican a práctica de la composición.

Para los estudiantes de órgano, se incluye conocimiento de composición básica en las sesiones de solfeo. El conocimiento de órgano es una rama aparte en el primero y segundo año (una lección semanal).

A los instrumentistas y a los cantantes se les garantiza media hora semanal como promedio de lecciones con acompañamiento de piano.

A partir del tercer año, las clases hasta aquí uniformes se dividen en dos secciones: sección A y sección B. Los estudiantes sobresalientes con aptitud especial para una carrera musical, se ubican en la sección B. Para ellos, esto significa un número mayor de lecciones instrumentales y enseñanza teórica en grupos separados. A estos estudiantes se les permite continuar sus estudios de las asignaturas generales, de forma privada, pero están obligados a hacer los exámenes al final del año escolar. El tiempo ahorrado al no tener que asistir a la escuela diariamente puede dedicarse a la práctica y estudio de la música de manera más intensiva. Los estudiantes para la sección B se seleccionan muy cuidadosamente ya que el examen final de enseñanza secundaria en las ramas generales es el mismo para ellos que para el resto de los alumnos.

FINALIZACION DE LOS ESTUDIOS EN LA ESCUELA SECUNDARIA ESPECIAL DE MUSICA

Antes de dar una descripción detallada de las variadas ramas de estudios se hará referencia sobre la terminación de dichos estudios.

El examen final en las escuelas secundarias especiales de música es una combinación de los exámenes finales del antiguo Conservatorio y el final de la escuela secundaria. Combinando el examen final consistente en cuatro asignaturas con el de la enseñanza general, que también consta de cuatro ramas; este nuevo examen ofrece cierta flexibilidad a los estudiantes sin disminuir ninguno de los requisitos esenciales.

El examen final incluye las siguientes ramas:

General

Lengua y literatura húngaras	(escrito y oral)
Historia	(oral)
Matemáticas	(escrito)

Musical

Teoría (solfeo, cultura musical, teoría musical)	(escrito y oral)
Trabajo práctico	(programa instrumental)

La parte escrita del examen teórico consta de dictados melódicos a una y dos voces, análisis de armonía y forma, e identificación de piezas musicales. En el examen oral, se sondea también el conocimiento de la música folklórica, junto con la habilidad de lectura a primera vista, canto polifónico (con acompañante) de fragmento dado, realización al dictado de una progresión armónica e identificación auditiva de acordes.

La habilidad práctica y las actitudes de los estudiantes en la especialidad de composición se prueban en el escrito. Se les da un dictado, a dos o tres partes, una de ellas en clave de Do; armonización independiente de un coral de Bach; y composición de una sección de un motete, a dos voces, con dos cadencias. En el examen oral se controla su conocimiento de toda la armonía clásica (incluyendo la identificación de oído); deben construir al dictado una progresión a cuatro partes, en posición unida, analizar la estructura armónica y formal de una composición clásica, seleccionada al azar, ser capaces de identificar al oído modulaciones típicas de ese período, y de interpretarlas al piano.

El examen instrumental dura de veinte a treinta minutos. Las materias varían de acuerdo con el instrumento. Las obras seleccionadas deben diferir en estilo y carácter, y concordar con los requisitos del programa del cuarto año. Los programas de estudio, hoy en uso, han sido elaborados para otorgar cierta flexibilidad, teniendo en cuenta la característica personal individual del alumno.

Como ilustración, damos algunos ejemplos de los programas del examen final de instrumento:

Piano:

a) J. S. Bach: El clave bien temperado. Preludio y fuga en Re mayor
b) Beethoven: Sonata op. 2 No. 1, en Fa menor (primer y cuarto movimiento)
c) Chopin: Polonesa en Si bemol mayor
d) Debussy: La catedral sumergida
e) Bartók: Ostinatio

Violín:

a) Bach: Sonata para un solo violín en Sol menor, Siciliano y Presto
b) Veracini: Sonata en Mi menor (primer y segundo movimiento)
c) Mozart: Concierto para violín en Sol mayor (primer movimiento)
d) Bartók—Székely: Danzas folklóricas rumanas

Violonchelo:

a) J. S. Bach: Sonata para un solo violonchelo en Re menor, Alemande y Giga
b) Boccherini: Sonata en La mayor
c) Dohnányi: Concierto para Violonchelo (primer movimiento)

Flauta:

a) Händel: Sonata en Sol mayor (tercer y cuarto movimiento)
b) Haydn: Concierto para flauta en Re mayor (primer movimiento)
c) Messiaen: El mirlo
d) M. Hajdú: Canciones pastoriles húngaras

Oboe:

a) Händel: Sonata en Do menor (primer y segundo movimiento)
b) Cimarosa: Concierto para oboe (tercer y cuarto movimiento)
c) F. Hidas: Concierto para oboe (primer movimiento)

Trompeta:

a) Telemann: Sonata en Fa mayor
b) Arutiunian: Concierto para trompeta

SECCIONES INSTRUMENTALES

La formación instrumental es el núcleo principal de la actividad del centro. La enseñanza instrumental en la escuela secundaria especial de música intenta, en síntesis, construir sobre fundamentos adquiridos en la escuela primaria especial de música y superar las bases para la interpretación artística.

El desarrollo de la habilidad técnica al nivel más alto posible, principio básico en el método húngaro de enseñanza de la música, continúa también en la enseñanza secundaria. Después de familiarizarse con la partitura, cuando la estructura y la forma están asimiladas por el alumno, éste debe formarse su propia concepción de la obra con la ayuda de su oído interior. La práctica de los detalles debe estar precedida por la ejecución de la pieza como un todo y por una concepción de ella, basada en el oído interior. Aquí también se recomienda agrupar según las unidades formales, destacando, naturalmente, las secciones que presentan la mayor dificultad técnica. Guardando la relación entre el todo y las partes, se desarrollará una pieza de concierto de forma bella y bien equilibrada, tanto musical como técnicamente.

Los logros en el trabajo instrumental son juzgados en los exámenes, al final del año académico, ante todos los profesores del instrumento o

grupo de instrumentos. Los profesores asimismo asisten a las audiciones habidas varias veces al año en las distintas especialidades. Allí, los estudiantes muestran su conocimiento de una determinada parte del programa de estudio, o el grado de dominio alcanzado en algunos elementos musicales o técnicos.

Todas las audiciones importantes, examen final, examen de admisión, o conciertos de gran importancia para los estudiantes, son precedidos por una sesión preliminar, concebida como ensayo general. Esto permite a los profesores intercambiar opiniones y dar consejos y, al mismo tiempo, ofrece a los estudiantes una ocasión de probar su aptitud y seguridad en el escenario.

Esas sesiones preliminares, en los variados departamentos son, en realidad, pequeños conciertos, similares a los llamados conciertos de casa o estudio que se organizan dentro de un círculo cerrado. Los conciertos de los propios estudiantes son audiciones para el público general. Estas incluirán también conciertos mixtos para varios instrumentos y otros programados para uno, especialmente. Son las ocasiones en que los conjuntos de orquesta, coro y grupo cámara aparecen también en público. La orquesta asimismo puede participar en los exámenes finales para acompañar conciertos.

Los siguientes programas ilustran el tipo de obras incluidas tanto en los conciertos de cámara como en los de orquesta que dan los estudiantes:

1. Bach: Partitura en Mi mayor, Bourrée y Giga	violín
2. Vivaldi: Concierto en Sol mayor	flauta
3. Schumann: Novelette en Fa mayor	piano
4. Mendelssohn: Sonata en Re mayor (primer movimiento)	violonchelo y piano
5. Brahms: Scherzo	violín
6. Bartók: Danzas folklóricas rumanas	piano
7. Kodály: Bajo las montañas de Csitár, Carruaje, Carro (arreglos de canciones folklóricas)	voz
8. J. Sári: Meditación	fagot
9. F. Hidas: Fantasía	clarinete
10. I. Szelényi: Música de cámara para instrumentos de cobre	2 trompetas, 2 trompas, 2 trombones

Programas orquestales

(Festival Nacional Orquestal de Miskolc)

Orquestas de cuerda:

a) Pergolesi: Concierto
Rakov: Sinfonietta

b) Purcell: Rondó
Petz: Minueto
Vivaldi: Sinfonía
Bach: Suite en Si menor, Badinerie
Albrechtsberger: Siciliano
Bihari: Danzas húngaras

Bandas:

a) Boieldieu: El califa de Bagdad (obertura)
Gatty: Dúo para trompeta
Farkas: Sketchs
Weiner: Danza del Zorro
b) Herberg: Obertura festiva
Kerekes: Bolero
Dvořák: Danza eslava No. 8
Liszt: Rapsodia húngara No. 1

Las apariciones públicas son las mejores oportunidades de probar la habilidad de actuación, aptitud técnica y seguridad de la memoria. En las audiciones preliminares de las distintas especialidades pueden ponerse a prueba también otras habilidades como es la lectura a primera vista. Por otra parte, puede observarse el desarrollo de la confianza en sí mismo.

La edad de la escuela secundaria es la más adecuada para el desarrollo de las posibilidades individuales. Este es el período de los grandes cambios en toda la personalidad, la época de la transición de la niñez a la adultez, cuando el desarrollo emocional y mental ayudan a la expresión del contenido musical. Y el profesor puede tener una buena influencia sobre el alumno a través de su propia actuación instrumental. La confianza en sí mismo también juega un papel importante en la práctica ya que —aun contando con que el profesor le ha inculcado las instrucciones detalladamente— entonces el alumno se desenvuelve enteramente solo, debiendo organizar su tiempo adecuadamente.

Para una mayor información mostramos a continuación las materias enseñadas en las clases de piano, violín y violonchelo en el tercer año.

Piano

a) J. S. Bach, un mínimo de seis, de las Improvisaciones de tres partes.
b) Tres sonatas clásicas. Ejemplo: Mozart: Sol mayor, K. 283; Do mayor, K. 330; Beethoven: Op. 79, Sol mayor
c) Seis piezas de diferentes estilos. Ejemplo: Scarlatti: Sonatas; Schubert: Impromptus en Mi bemol mayor y La bemol mayor; Schumann: Escenas de la Infancia; Debussy: Dos arabescos; Bartók: Danzas folklóricas rumanas — Danza del oso
d) Escalas, estudios, ejercicios dactilares, según se necesiten.

Violín:

a) Ejercicios Nos. 25 a 30 de Kreutzer y Fiorillo.
b) J. S. Bach: Sexta Sonata para un solo violín en Mi mayor (tres movimientos)
c) Movimientos de sonatas preclásicas, tal vez obras completas, por ejemplo de Händel: Sonata en Re mayor
d) Movimientos de conciertos de dificultad variada u obras completas, por ejemplo: de Kreutzer: Re menor; Mozart: Adelaida; Kabalevski.
e) Cuatro o cinco piezas de diferentes estilos. Ejemplos: Fiocco: Allegro; Mozart: Rondó en Do mayor o Adagio en Mi mayor; Wieniawski: Mazurcas; Bartók—Ország: Para niños
f) Escalas y escalas paralelas a través de tres octavas. Ejercicios dactilares y con el arco según se necesiten.

Violonchelo:

a) 12 a 14 ejercicios de los estudios de Duport, Popper y Franchomme
b) J. S. Bach: tres a cinco movimientos de Suites (a solo) No. 1 y No. 2
c) Dos sonatas preclásicas, por ejemplo Samartini: Sol mayor; Ariosto, Mi menor
d) Dos conciertos, por ejemplo, Leonardo Leo; Vivaldi: La menor, Re mayor; Romberg: Re mayor; Haydn: Do mayor; Popper: Sol mayor
e) Cuatro o cinco piezas de diferentes estilos, por ejemplo: Boccherini: Rondó; Popper: Memoria, Canción de aldea; Goens: Scherzo; Granados: Andalucía; Járdányi: Melodía
f) Escalas diatónicas y cromáticas a través de cuatro octavas. Escalas en terceras, sextas, y octavas. Ejercicios dactilares y de arco según se necesiten.

En la Escuela Secundaria Especial de Música de Budapest, funciona también un departamento de jazz. Los jóvenes que han aprobado su examen de educación general secundaria pueden ser admitidos aquí después de haber tenido una adecuada instrucción de música clásica. La sección incluye clases de piano, contrabajo, trombón, saxofón, trompeta, percusión y voz. El curso dura tres años. El primer año está precedido de un curso preparatorio si el candidato tiene dotes para el jazz, pero le falta suficiente instrucción en música clásica. En el examen de admisión, se presta especial atención a la habilidad de improvisación y a la capacidad para el ritmo en estilo de jazz, así como al fraseo y a la armonía.

Los estudiantes de instrumentos de viento deben también aprender a mantener y reparar su instrumento. En algunas de las escuelas secundarias especiales de música se establecen talleres de reparaciones que, aparte de efectuar su trabajo, sirven también para enseñar la conservación del instrumento.

En los últimos años, se ha dedicado un particular cuidado al mejoramiento de los niveles en el departamento de canto. Anteriormente, un estudiante de canto podía entrar directamente en la enseñanza de

nivel secundario si tenía buena voz. Ahora, precede a la instrucción de nivel secundario un curso de tres años en la escuela musical, lo que también exige un conocimiento adecuado de solfeo. Sólo en el caso de una voz muy excepcional se le puede dispensar de instrucción en la escuela musical. En el repertorio de canto utilizado, la canción folklórica húngara juega un papel significativo. Es evidente que, en este departamento, las dotes naturales del alumno y su talento individual requieren que el método del profesor sea en cada caso individual y el material seleccionado sea casi "hecho a la medida".

El piano es una rama obligatoria. Y lo sigue siendo en otras especialidades, a través de todos los cursos en la escuela. El conocimiento del piano es indispensable en el aprendizaje de la teoría musical —sobre todo en el desarrollo de la audición armónica— y, más tarde, en el eventual acompañamiento de los propios compañeros del estudiante y al efectuar su trabajo como profesor de solfeo. Para los departamentos de órgano, arpa y percusión es un requisito básico un cierto conocimiento de piano, y forma parte del examen de admisión.

OBRAS INSTRUMENTALES DE COMPOSITORES HUNGAROS

Los profesores de instrumento en las escuelas secundarias especiales de música están cada vez más interesados en el uso de la música extranjera contemporánea, pero las composiciones contemporáneas húngaras son todavía parte importante dentro de las materias estudiadas. He aquí una selección de ellas:

Piano:

A. Bozay	Bagatelas para piano
F. Farkas	Tres burlescos
	Tres pequeñas fantasías
	Dos acuarelas
M. Hajdú	Cinco piezas para piano
P. Járdányi	Rondó
	Sonatina No. 2
P. Kadosa	Sonatina op. 23 en Re menor
	Canción folklórica húngara
	Sonatina
	Sketchs de pluma y tinta
	Cinco sketchs
	Diez bagatelas
	Tres Tristias
Gy. Kurtág	Ocho piezas para piano
L. Papp	Tres rondós

E. Petrovics	Cuatro autorretratos enmascarados (para clave de arpa)
J. Sári	6 Pezzi per pianoforte
J. Soproni	Cuatro bagatelas
	Siete piezas para piano
F. Szabó	Melodías libres
	Tocata
I. Szelényi	Sonatina
B. Tardos	Cinco bagatelas
	Suite

Violin:

F. Farkas	Danzas rumanas de Bihar
	Burattinata
	Danza Borica de Hétfalu
	Sonatina No. 3
P. Járdányi	Arietta
R. Kókai	Rapsodia Verbunk
Gy. Ránki	Suite Aristófanes
	Danza de las espadas
	Serenata a la antigua
T. Sárai	Lento y rápido
E. Szőnyi	Aire
	Serenata

Violonchelo:

M. Hajdú	Concertino
P. Járdányi	Melodía
K. Lisznyai	Otoño
R. Maros	Suite albanesa
A. Mihály	Suite
A. Sebestyén	Scherzo
R. Sugár	Capricho
F. Szabó	Aire
I. Szelényi	Aire

Flauta:

J. Decsényi	Sonatina pastoral
F. Farkas	Danzas folklóricas húngaras
M. Hajdú	Canciones pastoriles húngaras
P. Járdányi	Sonatina
B. Tardos	Preludio y rondó

Clarinete:

Z. Gárdonyi	Sonatina
M. Hajdú	Tres piezas para clarinete y piano
F. Hidas	Fantasía
R. Kókai	Cuatro canciones folklóricas húngaras
I. Szelényi	Aire
	Sonatina
B. Tardos	Improvisaciones

Fagot:

F. Farkas	Sonatina

E. Petrovics	Pasacalle en blues
J. Sári	Meditación
E. Székely	Sonatina para fagot
Trompa:	
M. Hajdú	Pequeña Suite
E. Székely	Sonatina
Trombón:	
S. Arányi	Fantasía
	Preludio dramático y rondó

Las publicaciones pedagógicas ofrecen una amplia posibilidad de elección. En la edición de series de partituras, Editio Musica de Budapest se guía no sólo por el deseo de poner estas obras a disposición sino, sobre todo, de proporcionar a los estudiantes los medios más valiosos para la enseñanza musical, complementados con instrucciones actuales. Siguiendo el ejemplo de Bartók, se han hecho selecciones de varias piezas de música instrumental y ediciones críticas de piezas importantes desde el punto de vista educativo. Las nuevas ediciones de estudios tradicionales forman otro grupo de publicaciones pedagógicas. La transcripción y reedición de estas series han sido necesarias debido a la nueva actitud que rige la enseñanza instrumental. El fin primario de las instrucciones adjuntas es promover un manejo claro y natural del instrumento, utilizando los ejercicios de mecanismo al servicio de la música viva.

Estas publicaciones de material de enseñanza, además de conservar las tradiciones de técnica instrumental establecidas por profesores húngaros y con difusión universal, tales como Hubay, Popper, Dohnányi, Zathureczky, Weiner, etc., incluyen también los métodos más recientes. Las normas seguidas para las adaptaciones han quedado fijadas tras un largo y extenso intercambio de criterios.

PUBLICACIONES EDUCACIONALES PARA GRADO SECUNDARIO

Piano:

J. S. Bach, L. Hernádi	Improvisaciones de tres partes
J. S. Bach, K. Zempléni	Cuatro duetos
J. Haydn, L. Hernádi	Sonatas selectas
	Variaciones en F menor
W. A. Mozart, P. Solymos	Seis sonatinas vienesas
D. Scarlatti, P. Solymos	Sonatas selectas

E. Major, I. Szelényi	Camino a la sonata, II y III
I. Szelényi, L. Hernádi	La técnica de los maestros, los maestros de la técnica
F. Liszt, K. Zempléni	Doce estudios, op. 1
Violín:	
J. Dont, G. Garay	Gradus ad Parnassum, op. 37
J. Dont, D. Rados	Gradus ad Parnassum, op. 38, A, B
S. Feigerl, D. Rados	Veinticuatro estudios
H. E. Kayser, F. Sándor	Treinta y seis ejercicios, op. 20
R. Kreutzer, F. Sándor	Cuarenta y dos ejercicios
J. Mazas, T. Országh	Estudios especiales
	Estudios brillantes, op. 36
P. Rode, G. Garay	Veinticuatro caprichos
G. Tartini, F. Sándor	Tres sonatas
A. Vivaldi, T. Országh	Concierto en Sol menor
	Concierto en La mayor
Oboe:	
A. Vivaldi, T. Szeszler	Concierto en La menor
Fagot:	
C. Jacobi, I. Rudas	Ejercicios para fagot grado secundario
V. Neukirchner, I. Rudas	Treinta y tres ejercicios

MUSICA DE CAMARA, ORQUESTA Y CORO

Una gran ayuda para el estudio de todos los instrumentos son las lecciones de música de cámara, cuidadosamente planificadas. Su propósito no se limita a la formación de atractivos grupos que toquen a un determinado nivel de preparación; sirven también para el desarrollo de los propios músicos. La música de cámara es, sobre todo, una disciplina educativa que estimula a los intérpretes a una buena entonación y a un ritmo preciso, enseñándoles a subrayar lo esencial y a posponer lo complementario, etc. También puede practicarse para perfeccionar la habilidad técnica. La música de cámara obliga, a menudo, a que los intérpretes encuentren soluciones técnicas a problemas de estilo, lo que no ocurre en estudios o piezas de solo. Para los violinistas, por ejemplo, la mayoría de las sonatas y otras obras de cámara de la escuela clásica vienesa les introducen a un nuevo mundo, no solamente en la música, sino también en la técnica para la que casi no existen ejercicios preliminares. Igualmente, se pueden obtener ventajas técnicas similares, y hasta cierto punto nuevas, tocando en una orquesta bajo una buena dirección.

La orquesta y el coro son otros campos importantes de la música en conjunto. Mientras los instrumentos de cuerda y viento se concentran en la orquesta, los pianistas trabajan con el coro.

Los organismos oficiales han reconocido el valor musical y educativo de hacer música en conjuntos de cámara o en una orquesta, al organizar la práctica de festivales de música de cámara para las escuelas primarias especiales de música y, más tarde, también para las secundarias especiales de música.

Los festivales se organizan no como competencias sino como conciertos, y siempre se realizan en ciudades donde funciona una escuela secundaria especial de música. Como regla general, el conjunto de cámara de cada escuela ofrece un programa de una hora. El tribunal, que incluye a profesores de la Academia de Música, evalúa las actuaciones y da algunas directrices y consejos para el futuro. Existen también otros tipos de encuentros nacionales, tales como reuniones orquestales y corales, competiciones instrumentales, e incluso de solfeo, todo lo cual son oportunidades útiles para intercambio de experiencias entre los diversos centros de enseñanza.

El desarrollo planificado de interpretar música en grupo y el sistema de encuentros nacionales han tenido un estímulo productivo en numerosos compositores húngaros, obteniéndose así abundantes piezas de música de cámara y orquestales. He aquí una muestra de esta rica abundancia:

Gy. Dávid	Sonata para flauta y piano
	Miniatura (Sexteto para instrumentos de metal)
F. Farkas	Música pequeña de concierto para orquesta de cuerdas
	Quinteto de viento
M. Hajdú	Cinco estudios avanzados para orquesta de cuerdas
	Quinteto de viento
Z. Horusitzky	Cassazione — para instrumentos de metal
P. Járdányi	Suite para orquesta de cuerda
P. Kadosa	Sonata para violín y piano
	Trío para piano, violín y violonchelo
	Sonata para flauta
	Suite orquestal
M. Kocsár	Trío para instrumentos de metal
E. Petrovics	Cassazione para quinteto de metal
I. Szelényi	Música de cámara para instrumentos de metal (Sexteto)
	Dueto para fagotes
	Sonata para dos violines
E. Szervánszky	Sonata para flauta y piano
E. Szőnyi	Pequeña introducción
B. Tardos	Quartettine (flauta, oboe, clarinete, fagot)

La columna vertebral del repertorio y las obras que más ayudan al trabajo orquestal son las piezas barrocas y clásicas vienesas. Este repertorio está también enriquecido por composiciones húngaras y algunas piezas románticas.

Del sesenta a setenta y cinco por ciento de los alumnos de la enseñanza secundaria de música son muchachas, de ahí que los coros sean fundamentalmente femeninos. Estos coros son altamente apreciados y algunos de ellos han alcanzado éxitos a nivel nacional e internacional. Los coros femeninos de Debrecen, Győr, Miskolc y Szeged han ganado el primer puesto en competiciones internacionales (algunos de ellos han rebasado el límite de sus propias escuelas). Las obras corales de los dos grandes maestros húngaros, Bartók y Kodály, ofrecen un amplio panorama y tanto los compositores discípulos de ellos como aquéllos que han aportado innovaciones, han producido también un significativo cuerpo de material coral. Con las ventajas que les da su experiencia musical, los coros de la escuelas secundarias especiales de música tienen también un papel primordial en la presentación y popularización de composiciones corales contemporáneas.

ASIGNATURAS DE TEORIA MUSICAL

El solfeo, que tiene como objetivo enseñar a escribir y leer música, se basa fundamentalmente en la voz y el canto. La necesidad de un conocimiento musical consciente requiere que los alumnos hayan sido adecuadamente preparados para estudiar teoría, a nivel secundario, mediante la adecuada enseñanza de solfeo en la escuela primaria. El nuevo plan de estudios de las escuelas de música, reflejado en los manuales de L. Dobszay, refuerza este papel de la enseñanza del solfeo, cuyo objetivo es desarrollar el pensamiento funcional, base de la música clásica. De este modo, los estudios teóricos posteriores se convierten en la sistematización y síntesis del conocimiento adquirido en la práctica de solfeo.

Como Kodály, creemos que el solfeo es además toda la gramática y sintaxis del lenguaje musical. De allí, hay sólo un paso hasta la práctica actual, en la que todo lo hecho por el estudiante en las lecciones de solfeo debe realizarse considerando las leyes musicales, y cuando así se hace, la música interpretada sonará con todo su contenido expresivo.

La enseñanza de solfeo, en la escuela secundaria de música, se divide esencialmente en tres partes en todos los cursos.

La *primera* incluye canciones folklóricas y adaptaciones de ellas,

junto a obras corales de Bartók y Kodály, en el mismo espíritu. Esta parte de la materia es la continuación de la lengua musical materna ya comenzada en el nivel primario. Anualmente, se aprenden veinticinco canciones folklóricas. Las cien canciones folklóricas aprendidas, analizadas y cantadas de acuerdo con su estilo, durante los cuatro años de la escuela secundaria, sirven como base suficiente para el estudio sistemático de la música folklórica que se realiza en la Academia de Música. Más allá del simple conocimiento de ese material, es importante que los estudiantes cultiven también el gusto por las canciones folklóricas.

La *segunda* parte del plan de estudios consiste en ejercicios de canto con el objetivo de desarrollar la técnica de lectura a primera vista. Para desarrollar esta habilidad se usan en primer lugar las publicaciones de Kodály *(15 ejercicios de dos partes* y *55 ejercicios de dos partes, Bicina Hungarica, Tricinia)* y el *Solfeo* de Bertalotti. El profesor puede, sin embargo, usar otras obras concebidas con el mismo propósito (por ejemplo: Lassus, Motetes; los volúmenes prácticos de E. Szőnyi, Lectura y escritura de música, etc.). Esta área naturalmente requiere perfeccionar el conocimiento de la escritura musical hasta el nivel exigido en el examen final del nivel secundario.

La *tercera* parte del programa está formado por madrigales, obras del período barroco y clásico vienés y, finalmente, por obras románticas y modernas. Esta parte de la materia ayuda al estudiante a intensificar sus conocimientos —a través de la obras cantadas— de los estilos clásicos vienés y barroco, que han sido desarrollados en teoría musical, relacionando la experiencia musical con el conocimiento consciente.

La enseñanza de solfeo en el nivel secundario intenta también, mediante el desarrollo de la destreza auditiva y rítmica, del sentido de entonación y de la conciencia musical, colaborar y, hasta cierto punto, auxiliar a la instrucción instrumental que también tiene que hacer frente al trabajo técnico.

La enseñanza de solfeo lucha aún con muchos problemas en Hungría. El método Kodály origina discusiones — no concernientes a su concepción y sistema, sino más bien a la forma en que se lleva a la práctica. Aún no se han aclarado completamente los puntos de contacto con la enseñanza instrumental, y también se discute mucho sobre la vía que lleve a la comprensión de la música más moderna. Las conferencias que se organizan cada año en diferentes escuelas secundarias de música, dirigidas a los profesores de teoría musical, son por regla general escenarios de vivas discusiones que contribuyen a la actualización de la enseñanza de la teoría musical.

La rama a la que se le ha dado el nombre general de *teoría musical* incluye el procedimiento armónico y formal de la escuela clásica de Viena. Trata, por lo tanto, la armonía y la forma clásica. La idea de usar esta materia surgió al comprobar que las dos horas disponibles a la semana, en los tres años (segundo, tercero y cuarto) se aprovechan mucho más ventajosamente si se estudia a fondo la teoría de un estilo, que si se estudian superficialmente los estilos posteriores. Esto puede entrar en contradicción con el hecho de que los alumnos interpretan al mismo tiempo música de períodos anteriores y posteriores, pero la práctica ha demostrado que un conocimiento seguro de la armonía y de la forma de la escuela clásica vienesa es indispensable para orientarse en la música de cualquier otro período.

Por eso, esta asignatura tiene un triple objetivo:

1. Familiarización con la armonía y la forma de los clásicos vieneses, ayudando así al estudiante en su ejecución instrumental (actuación estilística, memorización consciente).

2. Desarrollo de la habilidad del estudiante para encontrar, independientemente, su propia manera de enfocar las obras de estilo clásico de Viena.

3. Trazar las bases para el estudio de otros estilos (renacimiento, romanticismo) a nivel de Academia. En los últimos años, se han producido cambios audaces en los métodos de enseñanza de la teoría musical. Estos eran esencialmente necesarios porque la realización a cuatro partes, a menudo mecánica, de los trabajos de armonía, elaborados de acuerdo con un bajo figurado o dictado, y las piezas instrumentales practicadas por el estudiante les eran distantes e irreales. Más aún, el comenzar por el solfeo refuerza los requerimientos interrelacionados de la experiencia directa y la confianza en un oído fidedigno. Esto disminuye el papel central de los ejemplos puramente lógicos construidos sobre el papel. La teoría musical debe convertirse en una ciencia auxiliar relacionada con la música viva, ejerciendo una influencia positiva en su ejecución y requiriendo una experiencia auditiva. Eso es lo que justifica los cambios mencionados en la enseñanza de solfeo.

El requisito primordial es atraer cada vez más la música viva a la enseñanza. Toda regla de progresión armónica debe ser recordada por el estudiante sobre la base de alguna pieza del período correspondiente, y los ejemplos deben ser tomados de la literatura musical. Por supuesto, es también necesario aprender las progresiones armónicas sobre la base de la estructura de los acordes. La mejor forma de hacerlo —a pesar de que existe una gran polémica sobre esto— es a través del probado método de realización a cuatro partes. El dominio

de la teoría se facilita por medio del conocimiento de los acordes a partir del solfeo, ya que los estudiantes han cantado las notas que los forman junto con sus resoluciones. En la audición crítica, la seguridad tonal adquirida en los estudios de solfeo puede asimismo ser muy útil.

El otro aspecto de la teoría musical es el conocimiento de la forma y se basa en el análisis de las obras. El estudiante que ya ha analizado canciones folklóricas y pequeñas obras simples en la escuela primaria de música, no se encuentra ante una tarea totalmente nueva. Aquí, la teoría musical se liga con la práctica musical, ya que el análisis de las piezas ejecutadas es un problema inmediato, común a todos, pero también un requisito indispensable para la ejecución verdaderamente musical de una pieza. Sólo se traduce con claridad en la interpretación aquello que el estudiante oye de la obra que está tocando, y hasta en qué medida puede entenderla.

Tanto para desarrollar la audición armónica del estudiante como para el estímulo de una participación activa, se usa frecuentemente en la actualidad —en lugar de ejecutar ejemplos de cuatro partes en el piano— el método de practicar el canto en grupos a diferentes partes, o una combinación de piano y canto. La pieza para análisis es tomada, siempre que sea factible, de la materia instrumental del estudiante, haciendo así posible una conexión viva entre la instrucción instrumental y la teoría musical.

En lo que se refiere a teoría musical clásica, el plan de estudios da cierta libertad al profesor. Durante un largo tiempo no existía ni siquiera un manual disponible en esta rama, o bien antiguos manuales que no eran ya compatibles con las nuevas ideas. Mientras se redactaba el presente estudio, se concluyó el manuscrito del moderno libro de Oscar Frank sobre teoría musical, y se publicó el trabajo del mismo autor sobre modulaciones clásicas. Como una colección de ejemplos está aún en uso el libro de armonía de Lőrinc Kesztler y el de Erzsébet Hegyi.

Los alumnos de composición van, por supuesto, más allá en sus estudios de teoría, penetrando más profundamente en este campo, ya que lo mismo armonizan como componen. Un requisito para la admisión en la especialidad es haber finalizado los estudios de seis años de piano en la escuela de música.

MATERIAS OBLIGATORIAS PARA TEORIA MUSICAL

Primer año:	toda la armonía clásica en estructura a cuatro partes, figuración, formas a dos y a tres partes, estudio de instrumentos.
Segundo año:	modulación, armonización coral, variaciones clásicas.
Tercer año:	contrapunto vocal a dos partes, pequeño rondó, canciones.
Cuarto año:	contrapunto instrumental a dos partes, sonata clásica (sonatina).

Dentro de la práctica de composición (tercer y cuarto año), los estudiantes aplican su conocimiento de teoría a un nivel creativo.

Puesto que el examen de admisión en la Academia requiere también conocimiento de los medios de expresión en la música del siglo XX, el profesor puede complementar la materia mencionada a su propia discreción, con piezas del siglo en curso. Así, se incluyen cuestiones de tonalidad y atonalidad, elementos de acústica y el sistema de eje (basado en las obras de Ernő Lendvay).

Para adquirir destreza en música es de fundamental importancia un conocimiento cabal de cultura musical. La historia de la música se enseña sistemáticamente sólo en la Academia de Música. Como preparación para estos estudios se imparte a los alumnos de la escuela secundaria de música, estudian, una hora a la semana, una materia titulada *introducción a la cultura musical*, de este modo adquieren unos conocimientos mínimos. Cualquier alumno que elige la música como profesión, debe aprovechar toda oportunidad para escuchar música. Afortunadamente, en todas las escuelas secundarias de música existe una activa vida musical.

El programa de estudios instruye al profesor sobre el período musical que debe enseñar cada año. Así forma la base de la enseñanza

en el *primer año:*	Escuela clásica vienesa,
en el *segundo año:*	Música barroca,
en el *tercer año:*	Período romántico,
en el *cuarto año:*	Música del siglo XX.

Se recomiendan obras a título de orientación, pero el profesor es libre de usar otras. La parte central de las lecciones consiste en la audición de música (en grabaciones o discos). Luego sigue el análisis de lo que se ha oído, se observan las características de estilo y se escriben los temas musicales importantes. Si el mismo profesor enseña solfeo y literatura musical, las melodías de la pieza oída pueden tomarse como dictado.

EDUCACION GENERAL

El nuevo tipo de escuela, configurado en 1967, intenta establecer un compromiso entre las grandes exigencias hechas a los estudiantes de música y los requerimientos de la escuela secundaria. Existen clases pequeñas de veinte alumnos aproximadamente, en las que se imparten ramas generales en un número de horas semanales menor que el de las escuelas secundarias regulares. Los profesores prestan especial atención a que la asimilación durante las lecciones sea lo más intensa posible y se reduzca al mínimo las tareas para hacer en casa. De este modo, se deja, relativamente, más tiempo para que el estudiante pueda practicar y concentrarse en la música. No se puede decir que se hayan superado todas las dificultades en este campo: es cuestionable orientar exclusivamente al estudio de la música a nivel de educación secundaria. La mayoría de las veces sucede que, a la edad de catorce años, no puede tomarse con absoluta certeza la decisión en favor de una profesión musical, y si se toma, más tarde se necesita una reconsideración. En tales casos el estudiante, que cuenta con un certificado de fin de estudios secundarios de igual valor al de cualquier otra escuela secundaria, puede proseguir sus estudios en un instituto o universidad en otro campo, principalmente en la pedagogía. Pero, aparte de estos casos, los estudiantes que ingresan a una carrera musical tienen tanta necesidad de la educación general moderna como los estudiantes de cualquier otra profesión intelectual, incluyendo la enseñanza. De este modo, ha aumentado la respetabilidad social de la profesión musical y esto sin duda no es de menor importancia.

Las ramas generales en las escuelas secundarias especiales de música se enseñan tratando de encontrar áreas comunes entre los estudios generales y los de música: de este modo los dos campos de aprendizaje pueden apoyarse mutuamente. Areas comunes de esta naturaleza se encuentran no sólo en las ramas humanísticas —literatura, historia e idiomas extranjeros— sino también en las ciencias naturales: matemáticas, física, etc. y éstas ejercen una doble influencia educativa. Cada año se realizan varias reuniones de profesores en las que se discuten los problemas para poner ambas formas de educación al servicio de un objetivo común. El fin primario no es sólo la enseñanza de un instrumento sino también la educación a través de la música, la educación de la mente culturizada y rica emocionalmente.

HORARIO SEMANAL DE LAS MATERIAS GENERALES

	1.er año	2.º año	3.er año	4.º año
Lengua y literatura húngaras	3	3	3	3
Historia	2	2	2	2
Historia del arte	—	1	1	—
Primer idioma extranjero	2	2	2	2
Segundo idioma extranjero	2	2	2	2
Matemáticas	4	4	3	3
Física	—	3	3	2
Química	4	—	—	—
Biología	—	2	—	—
Geografía	2	—	—	—
Psicología	—	—	1	—
Fundamentos ideológicos	—	—	—	3
Educación física	2	2	2	2
Clase de jefatura de curso	1	1	1	1
	22	22	20	20

INSPECCION DE LA ENSEÑANZA, RELACIONES SOCIALES

La esfera de actividades de las escuelas secundarias especiales de música va mucho más allá de la propia enseñanza dentro de ellas. Los profesores de cada escuela secundaria especial de música hacen visitas de inspección en quince ó veinte escuelas primarias y organizan clases para que los profesores de la escuela primaria especial de música puedan desarrollar sus habilidades teóricas y prácticas. En las competiciones de escuelas primarias especiales de música y en los festivales regionales de música de cámara y orquestal, los tribunales están formados por dichos profesores de la escuela secundaria especial de música. El control de inspección permite a los profesores de estas escuelas informarse sobre las aptitudes de los alumnos, para una profesión musical, pudiendo también guiar su desarrollo y asegurar así dotaciones para sus escuelas.

Las escuelas secundarias especiales de música juegan un papel muy importante en la extensión de la cultura musical. Antes que nada, en sus propias ciudades, a través de sus profesores y alumnos, presentando programas musicales y charlas educativas, ayudando en las actividades musicales de los clubes juveniles, editando columnas sobre música en la prensa y en revistas y escribiendo artículos. Además contribuyen a la vida musical participando en coros y orquestas de aficionados. Los antiguos alumnos son siempre bien recibidos en sus escuelas, en donde se les mira con la esperanza de futuros profesores. Amplio

campo se abre ante la iniciativa de los jóvenes; las organizaciones juveniles —entre ellas el creciente movimiento de Jóvenes Amigos de la Música— son las principales promotoras de tales actividades. Estas agrupaciones organizan asimismo variados campamentos musicales en el verano. Los grupos musicales de las escuelas visitan, cada vez con mayor frecuencia, las fábricas y cooperativas agrícolas para ganar a los obreros y campesinos como auditorio musical y animarlos a que permitan a sus hijos estudiar música. De este modo ellos relacionan su propia formación con la educación musical de la sociedad —la educación musical popular— y, lo que es no menos importante, aprender a familiarizarse con el medio ambiente que les rodeará en su profesión.

ENSEÑANZA SUPERIOR

ZOLTÁN GÁRDONYI

LA ACADEMIA DE MUSICA LISZT FERENC

En Hungría, la enseñanza de la música a nivel superior se imparte en la Academia de Música Liszt Ferenc, de Budapest.

Esta institución cuenta con un historial de casi un siglo de labor creativa y desarrollo. En sus comienzos fue una fundación creada por Ferenc Liszt con los beneficios de sus conciertos celebrados en Pest, en enero de 1840 y mayo de 1846, "reconociendo... la utilidad de un Conservatorio Nacional en Pest, más aún convencido de su imperiosa necesidad". Este Conservatorio, que en 1867 recibió el nombre de Escuela Nacional de Música, si bien no fue una institución estatal como actualmente, fue el precursor de la actual Academia de Música Liszt Ferenc de Budapest.

La primera fase de desarrollo de esta institución estuvo íntimamente relacionada con las estancias que Ferenc Liszt realizara periódicamente, a partir de 1869, en la capital de Hungría, que en aquella época, precisamente por las frecuentes visitas del gran artista húngaro, era un importante centro de la vida musical europea. En 1873, se le encargó al artista la organización de la Academia de Música. Un testimonio de las ideas que guiaron a Liszt en su gran tarea es esta carta dirigida a Antal Auguszt, desde Weimar, el 7 de mayo de 1873:

"Besonders erfreut mich der Antrag... eine eigene Abteilung der Kirchen Musik einzuräumen. — Äusserst willkommen ist mir der von dem Abgeordneten Simonffy gespendete 20 Ducaten Preis jährlich für die beste Composition im ungarischen Styl. Somit erhält das nationale Fundament der Musik Akademie die richtige Betonung — auch ist eine eigene Classe für das 'ungarische Volkslied' und seine Entwickelung zu bestellen. Man darf mir wohl gestatten, dass ungeachtet meiner beklagenswerthen Unkenntnis der ungarischen Sprache, ich von Geburt bis zum Grabe im Herzen und Sinne, *Magyar* ver-

bleibe, und demnach die Cultur der ungarischen Musik ernstlich zu fördern wünsche."*

La Academia de Música de Budapest se inauguró el 14 de noviembre de 1875. Su primer presidente fue Ferenc Liszt, y el primer director Ferenc Erkel (1810-1893). El primer año académico el cuadro de profesores estuvo compuesto por cinco miembros, incluidos el propio presidente, el director, y Róbert Volkmann (1815-1883), profesor de composición, y la matrícula fue de treinta y ocho estudiantes.**

En el octavo año académico (1882-1883), se crearon departamentos para canto y órgano. En este año también János Koessler (1853-1926) fue nombrado profesor de la Academia de Música, quien, además de enseñar órgano, dirigió el coro de estudiantes y a partir del siguiente año, dió clases de composición. La sección de violín fue establecida en 1884. El primer profesor de la sección de violonchelo, establecida en 1886, fue David Popper (1846-1913).

Después de la muerte de Ferenc Liszt, en 1886, la institución continuó por algunos años, bajo la dirección de Ödön Mihalovics, como un departamento de música de la Academia de Música y Arte Dramático. En este período las secciones dedicadas al piano, violín y violonchelo, se ampliaron con clases que preparaban a los alumnos para sus estudios de nivel superior. La formación de profesores de piano empezó en 1891, incluyendo la creación de clases regulares de piano de primer nivel para que los futuros profesores adquiriesen experiencia docente. La sección para contrabajo fue inaugurada en 1890.

A partir del otoño de 1893, el "departamento de música" de la Academia de Música y Arte Dramático volvió a funcionar independientemente como Academia de Música, haciéndose cargo de la formación de los cantantes de ópera del Departamento de Arte Dramático. La enseñanza del arpa y de un número de instrumentos de viento empezó en 1894, y luego, desde 1897-1898, hubo un departamento para cada instrumento de la orquesta. A partir del año académico 1908-

* "Me complace mucho la proposición de dedicar una sección independiente a la música sacra. Me alegra especialmente el premio de 20 ducados que el diputado Simonffy concede anualmente a la mejor composición de estilo húngaro, así el fondo nacional de la Academia de Música recibe la debida importancia. Se debería también organizar un departamento aparte para la canción folklórica húngara y su desarrollo. Desgraciadamente no hablo húngaro, no obstante, en mi corazón soy *magyar* desde el nacimiento hasta la muerte. La gente confía en mí, por tanto, deseo ayudar seriamente a la cultura musical húngara." Margit Prahács, "Cartas de Liszt desconocidas e inéditas en los Archivos de la Academia de Música de Budapest". *Ensayos de Musicología* (Budapest, 1955), Volumen III, pp. 154-153. (En húngaro.)

** Los boletines publicados anualmente (hasta 1951) han servido de fuente para la historia de la institución. Otras fuentes: *Historia de la Academia de Música* (Budapest, 1907) de Géza Moravcsik, e "Historia de la fundación de la Academia de Música y cincuenta años de su desarrollo", artículo publicado en el *Volumen Conmemorativo de la Academia* (Budapest, 1925).

1909, los estudiantes que aprobaban los exámenes finales de las clases de canto de la Academia podían continuar su formación en clases especiales para cantantes de ópera o de concierto. Las clases para la preparación superior de concertistas de violín y piano fueron inauguradas en el período 1911-1912, siendo sus primeros profesores Jenő Hubay (1858-1937) y Árpád Szendy (1863-1922) respectivamente.

En el año académico 1918-1919, se le dio a la institución status de universidad, y al año siguiente se ampliaron las clases preparatorias de segunda enseñanza (composición y órgano). Luego, desde 1919-1920, las otras clases preparatorias de dictado de música y de teoría de la música a nivel elemental, que se estudiaban desde 1903, fueron sustituidas por ejercicios de entrenamiento auditivo (solfeo). La sección de composición se amplió, en 1920, con una clase altamente especializada, dirigida por János Koessler. La formación de los profesores de canto, comenzó en 1923. En mayo de 1925, la institución celebró el cincuenta aniversario de su fundación, ya con el nombre de Academia de Música Liszt Ferenc. A partir de esta fecha, las actividades de la Academia continuaron sin cambios notables en su organización, hasta el año 1945.

Después de la liberación de Hungría y bajo el nuevo orden social, el principio de dirección colectiva se impuso también en la dirección de la Academia. Se formó un Consejo de Directores integrado por los profesores que actuaban como asesores del Director General. En 1947, se iniciaron clases especiales para la formación de profesores de instrumentos de viento.

El status legal de la Academia de Música de Budapest alcanzó su más alto nivel en 1948, al concedérsele el rango de universidad. Por tal motivo, se hizo imposible mantener las clases de segunda enseñanza e incluso primaria, dentro de la misma institución. Debido a estas clases de nivel elemental, el número de los alumnos se incrementó excesivamente, culminando con una matrícula de 910 estudiantes en el año académico 1948-1949. Las reformas introducidas gradualmente, a partir de 1950, consiguieron la separación de la enseñanza musical primaria, secundaria y superior, liberando a la Academia de la carga de matrícula que suponía la existencia de clases de nivel inferior al académico.

Al describir el sistema actual de enseñanza de la Academia de Música, convendría que nos detuviéramos un momento para hablar de los edificios que la han albergado. En su comienzo, la Academia de Música ocupaba tres habitaciones de una casa de dos plantas, en el centro de la ciudad, que después fue demolida. En 1879, se trasladó a una casa de alquiler de tres plantas, en Sugár út n.º 67 (más tarde

Andrássy út, y actualmente Népköztársaság útja). Este edificio también resultó pequeño a medida que fue creciendo el número de estudiantes el cual alcanzó un número superior a 500 en el curso de 1905-1906. Desde 1907, la institución ocupa su actual edificio, expresamente construido. Esta residencia comprende 40 aulas, aproximadamente, y varias salas de concierto incluyendo entre ellas una de las salas de conciertos más conocidas de Budapest.

El programa actual de la Academia de Música de Budapest se caracteriza por la doble tarea de formar artistas y profesores. La formación de concertista califica también a los estudiantes como profesores activos a un nivel satisfactorio para las exigencias de la creciente demanda en la enseñanza musical primaria y secundaria.

En la Academia, la formación de intérpretes se realiza en el marco de departamentos y secciones, tales como:

Departamentos

1. Composición
2. Dirección
3. Musicología
4. Piano (órgano, arpa, címbalo)
5. Instrumentos de cuerda
6. Instrumentos de viento (instrumentos de percusión)
7. Canto
8. Formación de directores de coro y profesores de canto para la escuela de enseñanza secundaria

Secciones

1. Composición y dirección
2. Musicología
3. Piano (órgano, arpa, címbalo)
4. Instrumentos de cuerda
5. Instrumentos de viento
6. Música de cámara
7. Canto
8. Formación de directores de coro y profesores de canto para la escuela de enseñanza secundaria
9. Teoría musical
10. Marxismo-leninismo (pedagogía y psicología)

La formación de profesores de música (véase pág. 276.), dirigida por el Rector, es de grado superior.

Cursos preparatorios (de diez años; grado primario y secundario) permiten a los jóvenes de talento excepcional, pero menores de dieciocho años, edad común de los postulantes que quieren ingresar a la Academia, profundizarse en su especialidad.

Los estudios en los diferentes departamentos de la Academia duran

cinco años, la formación de los profesores de música se realiza en tres años.

La enseñanza en los diferentes departamentos está especializada conforme al carácter de la formación, o sea a la profesión escogida del estudiante (formación de artistas y de profesores).

Piano

a) formación de artistas
b) formación de profesores

Instrumentos de cuerda

a) formación de artistas
b) formación de profesores
c) formación de intérpretes de música de cámara y música orquestal

Instrumentos de viento

a) formación de artistas y de profesores
b) formación de intérpretes de música de cámara y música orquestal; formación de profesores

Canto

a) formación de artistas
b) formación de profesores
c) formación de intérpretes de ópera

Sólo pueden pasar exámenes de admisión para la formación de artistas los estudiantes que hayan terminado los dos primeros años con resultados excelentes y que sean propuestos por los profesores del departamento respectivo. Los artistas pasan sus exámenes finales dando conciertos completos.

Material del examen de Estado: programa para tres presentaciones individuales y tres conciertos de los que el presidente del comité examinador escoge un recital y un concierto cuatro semanas antes del examen. Los candidatos interpretan el concierto con el acompañamiento de la orquesta. Los contenidos y desarrollo de los estudios están determinados por un programa general y por un plan especial de las actividades de cada disciplina. Las materias han sido escogidas cubriendo todos los aspectos tradicionales del arte musical para satisfacer todas las necesidades implícitas en la formación de un músico actual, dando además la importancia debida a los aspectos característicos y peculiares de la música húngara.

Las enseñanzas de János Koessler dieron al curso de *composición* una reputación internacional. Sus más connotados discípulos en la técnica y la disciplina clásica de la composición musical fueron Ernő Dohnányi (1877-1960), Béla Bartók (1881-1945), Leó Weiner (1885-

1960). Zoltán Kodály (1882-1967), que ocupó la cátedra de Composición durante treinta años y que formó una generación de compositores dándoles las bases de los elementos musicales, tanto de la música clásica, como de la húngara, estudió también con Koessler.*

Las clases del Departamento de Composición son impartidas por profesores que a su vez son conocidos compositores húngaros. El programa exige una perfección en ejercicios de composición y en las técnicas de escritura clásica, así como un perfecto conocimiento de las innovaciones alcanzadas por la música moderna compuesta en Hungría con base en la música folklórica sin limitar las inclinaciones del estudiante ni desviar sus características individuales como compositor con un interés activo en tendencias modernas. El estudio de la composición incluye orquestación e instrumentación de música de cámara y requiere aptitud para interpretar partituras vocales e instrumentales al piano. Para todo buen compositor húngaro moderno es de gran importancia el estudio de la prosodia, dada la relación entre la palabra, tanto si es poesía como si es prosa, y la música.

La *dirección* fue durante mucho tiempo una materia obligatoria incluida en el Departamento de Composición. A partir de 1947, se convirtió en una sección autónoma. El estudio de dirección prepara a los estudiantes no sólo para dirigir composiciones sinfónicas, óperas, oratorios, sino que les proporciona también los estudios necesarios para un profundo conocimiento de estas obras. Además, los alumnos pueden adquirir experiencias prácticas dirigiendo una orquesta profesional.

En el mundo entero, la *musicología* ha sido siempre una materia universitaria. En las universidades húngaras no existía, hasta hace unas décadas, una cátedra especial que se dedicara a su estudio. Solamente se daban cursos y conferencias en la Facultad de Filosofía y Letras, con una acogida limitada, dado el hecho de que la mayor parte de los estudiantes no practicaban la música. Así, en 1951 se estableció un Departamento de Musicología en la Academia de Música. La enseñanza húngara de musicología ha adoptado una política que favorece la relación estrecha entre los jóvenes musicólogos y la interpretación musical, rechazando el tipo de musicólogo absorto en su investigación y al margen de los problemas actuales de la vida musical.

"Una relación estrecha entre reflexión teórica y práctica, entre interpretación, explicación y realización, ¿qué significa para la ciencia, para el arte interpretativo, para la composición y para la educación? Significa —dice Bence Szabolcsi— muchas cosas pero la primera y más importante es la circulación fluida de un sistema coherente y una unidad espiritual ininterrumpida. Existen innumerables parentescos y rasgos similares entre las artes creativas e interpretativas, vinculándolas a las consideraciones de los eruditos. Las artes y la erudición tienen que ver con el mundo humano encerrado en el sonido, transformado en sonido y proporcionan una guía para este mundo, evocándolo, interpretándolo y expresándolo creativamente. La ciencia tiene también que crear, mientras el artista creador, el músico concertista tiene que interpretar, exponer y demostrar. Solamente difieren sus instrumentos, solamente sus procesos de trabajo son distintos. La relación entre el intérprete y el erudito es todavía más íntima: ¿No evocan ambos lo distante en el tiempo y en el espacio, no citan los dos lo oído y lo sumergido en el pasado, no luchan los dos contra el tiempo y el espacio, tratando de hacer revivir lo que inevitablemente cesa de vivir si no se evoca ni se le da sonido?"*

Además de formar al estudiante en el trabajo riguroso de la investigación científica, los cinco años en el Departamento de Musicología de la Academia de Música, le rodean de la atmósfera viva de la música contemporánea. Los musicólogos de hoy orientan sus estudios hacia el conocimiento del folklore musical, hacia el análisis y revisión de composiciones musicales, a la crítica musical y al trabajo de recopilaciones musicales (colecciones de partituras e instrumentos). Los estudiantes del Departamento de Musicología tienen también oportunidades para asistir a conferencias musicales y participar en coloquios organizados en el Archivo Bartók de Budapest.

Desde la inauguración del Departamento de Musicología, en 1951, hasta 1965, se graduaron en esta especialidad un total de veintinueve alumnos, ocupando los siguientes cargos:

— Seis trabajan como redactores o críticos en la prensa;
— Cuatro trabajan como animadores de programas de radio;
— Doce trabajan en institutos científicos (cuatro en el grupo de investigación de música folklórica, tres en el Archivo Bartók, tres en la Colección de partituras de la Biblioteca Nacional Húngara Széchényi, uno en la Colección de Instrumentos del Museo Nacional y otro es investigador, graduado de candidatura);
— Ocho desempeñan actividades musicales: cuatro en la Filarmónica Nacional, dos en la Empresa de Discos Húngara (Hungaroton) y dos trabajan como redactores en Editio Musica de Budapest;
— Hay cinco graduados que son profesores en la Academia y en otras instituciones.

* La obra de los músicos actualmente vivos se excluye del presente estudio.

* Bence Szabolcsi, "Formación de músicos y eruditos", publicado en *Educación Musical en Hungría* (en húngaro, editado por Frigyes Sándor, Budapest 1964), p. 97.

Como se podrá observar, cinco de los ventinueve graduados están trabajando en varios puestos simultáneamente, lo que demuestra la necesidad de formar más musicólogos.

Aunque ninguno de los discípulos de Liszt vive, la influencia de sus actividades como profesor está todavía viva en la formación de pianistas de la Academia de Música de Budapest, principalmente a través de los alumnos de Árpád Szendy e István Thomán. En este sentido, Béla Bartók fue una continuación directa de la escuela de Liszt, transmitiendo esta tradición a las generaciones de pianistas húngaros que estudiaron con él.

Una importante obra educativa en la formación de pianistas ha sido llevada a cabo por Ernő Dohnányi, titular de la asignatura de piano desde 1928 hasta 1944, y Director General de la institución desde 1934 hasta 1943.

PLAN DE ESTUDIOS PARA LA FORMACION DE ARTISTAS Y PROFESORES EN LA SECCION DE PIANO

Artistas	Profesores
Asignaturas	*Asignaturas*
Asignatura principal	Asignatura principal
Estética	Estética
Música de cámara	Práctica de enseñanza (grado primario)
Coro	Práctica de enseñanza (grado medio)
Historia de la música húngara	Música de cámara
Sicología	Coro
Economía política	Historia de la música húngara
Historia de la filosofía	Economía política
Materialismo dialéctico e histórico	Historia de la filosofía
Socialismo científico	Materialismo dialéctico e histórico
Estudios especiales	Socialismo científico
Métodos de interpretación	Estudios especiales
Música folklórica	Métodos de interpretación y de enseñanza
Ruso	Música folklórica
Solfeo	Ruso
Segundo idioma extranjero	Pedagogía
Teoría de la música	Solfeo
Historia de la música	Teoría de la música (en el tercer año: forma analítica)
Educación física	Educación física
Curso de defensa nacional	Curso de defensa nacional

Desde su creación, la sección de *órgano* estuvo encaminada a la formación de concertistas. El deseo de Liszt de fundar una sección independiente de música sacra se vió realizado en 1927. En el marco de esta sección la enseñanza de órgano se dedicó para fines eclesiásticos pero la separación de la Iglesia y el Estado, en 1949, hizo innecesario su mantenimiento. El estudio del órgano está también relacionado con el estudio de la composición que es obligatorio para todos los intérpretes de órgano. Los alumnos de órgano pueden practicar en la sala de la cúpula de la Academia y en una sala donde se han instalado para ellos órganos con dos teclados. El órgano con cuatro teclados de la gran sala de conciertos de la Academia se usa para recitales públicos.

Los concertistas de *arpa*, formados en la Academia, satisfacen la demanda de arpistas de las orquestas, tanto en calidad como en número.

La edad de oro de la enseñanza del *címbalo*, está, asociada al nombre de Aladár Rácz (1886-1958), profesor de la Academia durante los últimos veinte años de su vida. Sus magistrales interpretaciones en este instrumento, de carácter folklórico, de obras complejas de período preclásico, convirtieron al címbalo en un instrumento de relieve artístico.

La Academia de Música de Budapest ha albergado la escuela de *violín* creada por el violinista Jenő Hubay, primer profesor de la sección de violín y, después, director general de la institución desde 1919 hasta 1934, más tarde Ede Zathureczky (1903-1959) fue director general desde 1943 hasta 1958.

La formación de violonchelo debe mucho a David Popper y a su discípulo Adolf Schiffer. Entre las clases de instrumentos de cuerda, las de mayor matrícula son las de violín y violonchelo las cuales reúnen tanto a solistas como a intérpretes de música de cámara y de orquesta, así como a profesores. La interpretación en *viola*, obligatoria para los violinistas, se ha convertido, desde 1947, en una sección autónoma que da oportunidades a los estudiantes de actuar como solistas. El *contrabajo* se enseña para satisfacer la demanda de solistas e intérpretes en las orquestas y conjuntos.

Los solistas de instrumentos de cuerdas y pianistas son preparados también como intérpretes a un buen nivel, de *música de cámara*. Su calidad se debe a las actividades docentes de compositores y eminentes artistas, miembros de destacados conjuntos húngaros de música de cámara.

La introducción de cuartetos de arco y de música de cámara para piano como temas de estudio, se debe a Jenő Hubay y Dávid Popper, miembros ambos del Cuarteto Húngaro. Los fundadores de la escuela húngara moderna de música de cámara fueron los miembros del cuarteto Waldbauer que fue el primer intérprete de los cuartetos para cuerda de Bartók y de la música de cámara de Kodály,

en 1910. Imre Waldbauer (1892-1952) que fue profesor en la Academia desde 1928 a 1947, realizó un trabajo muy valioso en la formación de los músicos de cámara. De no menos importancia fue la labor realizada por Leó Weiner, quien impartió clases de música de cámara desde el año 1920 a 1959, centrando sus actividades en la música de cámara romántica y clásica.

La importancia proporcional de la enseñanza de música de cámara en la Academia de Música es excepcional en relación a otros centros similares. Lo demuestra claramente el hecho de que en el examen de título, cada instrumentista debe interpretar también una pieza de música de cámara, ya que el profesor de música de cámara forma parte del tribunal examinador. Como a continuación se indica, en el programa para instrumentos de cuerda, el estudio de la música de cámara abarca ejercicios en cuartetos de arco, durante los cursos segundo, tercero y cuarto, y la práctica de música de cámara para piano, tratada como asignatura, en los cursos tercero, cuarto y quinto.

PLAN DE ESTUDIOS PARA INTERPRETES DE MUSICA DE CAMARA Y DE MUSICA ORQUESTAL EN LAS SECCIONES DE VIOLIN, VIOLA Y VIOLONCHELO

Asignaturas

Asignatura principal
Estética
Música de cámara
Cuarteto de arco
Historia de la música húngara
Economía política
Historia de la filosofía
Materialismo dialéctico e histórico
Socialismo científico
Estudios especiales
Métodos de enseñanza
Viola (para violinistas)
Música folklórica
Ruso
Solfeo
Orquestas de cámara para cuerdas
Teoría de la música
Práctica orquestal
Práctica orquestal para solistas
Literatura musical de obras orquestales
Historia de la música
Piano
Educación física (natación)
Curso de defensa nacional

En sus comienzos, el estudio de *instrumentos de viento* en la Academia tenía como único objetivo el proveer de músicos a las orquestas. En los últimos tiempos, también en la formación de solistas e intérpretes de música de cámara se ha alcanzado un nivel elevado. Estos progresos se deben, en gran parte, a la excepcional calidad de los profesores. La actual generación de intérpretes de instrumentos de viento ha hecho brotar de los compositores húngaros un creciente interés por escribir música de cámara para instrumentos de viento. Tanto a los estudiantes de instrumentos de cuerda como de viento se les da una instrucción sistemática en la *interpretación orquestal*.

Una vez suprimida la separación temporal que se hiciera en la formación de cantantes de ópera y de concierto, el Departamento de *Canto* abarca actualmente todos los campos, incluyendo oratorio, ópera y solistas. Un pequeño escenario montado en una de las salas de la Academia proporciona a los estudiantes oportunidades para actuar y ensayar sus partes, actividad indispensable en la formación de los cantantes de ópera. Se presta una singular atención a la práctica en dúos, tríos, cuartetos y al de canto en pequeños grupos.

Además del curso general de *Pedagogía*, los estudiantes de la Academia se especializan en la aplicación de los *métodos de enseñanza*, específicos de cada especialidad, completando su estudio con visitas al Conservatorio de Budapest para observar sus técnicas docentes y dos años de práctica en la escuela de práctica de la Academia.

La formación de profesores de música en la Academia no sólo cubre los puestos en las escuelas de música sino que también provee de profesores de música y canto a las escuelas de enseñanza primaria y secundaria. En sus primeros tiempos, desde 1896, la única relación que tenía la Academia con la formación de los profesores de música y canto para las escuelas primarias y secundarias era formar parte de un tribunal examinador que otorgaba un diploma al candidato, calificándole para la enseñanza en una escuela secundaria en donde el canto era una asignatura opcional.

Otros cursos iniciados más tarde en las escuelas tampoco estaban relacionados con la Academia de Música de una forma vital, a pesar de desarrollarse en sus aulas y de que muchos de sus profesores fueran también profesores de la institución. La formación superior de los profesores de música de las escuelas llegó a ser una facultad académica alrededor de 1950. Cuando la popularidad creciente del canto coral así lo exigió, se creó un departamento para la formación de directores de coros que en los dos últimos años de estudios sus estudiantes pudieron calificarse para enseñar canto en las escuelas. Actualmente, la formación de directores de coro y profesores de canto para escuelas de ense-

ñanza secundaria se han unido en un único departamento. En esta rama de estudio, el interés se ha centrado en el canto y en la enseñanza musical de las escuelas, y en un conocimiento exhaustivo de la labor de dirección de coro. En el examen final, cada estudiante debe hacer una clase demostrativa de canto en una escuela primaria o secundaria ante un tribunal y dirigir varias obras, en un concierto dado por los coros de la Academia. Para la formación de directores de coro y profesores de canto para las escuelas no hay horas reservadas en el plan del programa; en parte se aprende durante las prácticas docentes, y en parte en las de dirección de coros. Además, todos los estudiantes aprenden un instrumento (piano o violín) hasta un nivel requerido. También en otros cursos se presta una especial atención a los aspectos que son esenciales para impartir la enseñanza en las escuelas.

Y dado que son los profesores de música y canto los encargados de dirigir la educación musical de pueblo en todo el país, los estudiantes asisten a conferencias sobre los métodos prácticos para la educación de adultos. A continuación se da el programa de esta rama de estudios:

PLAN DE ESTUDIOS DE DIRECTORES DE CORO Y PROFESORES DE CANTO PARA ESCUELAS SECUNDARIAS

Asignaturas
Estética
Práctica docente
Práctica docente en la educación popular
Profiláctica de la voz
Foniatría
Teoría e historia de los instrumentos
Coro
Dirección de coros
Práctica coral
Práctica de dirección
Historia de la música húngara
Economía política
Historia de la filosofía
Materialismo dialéctico e histórico
Socialismo científico
Estudios especiales
Métodos de enseñanza
Educación popular
Música folklórica
Ruso
Pedagogía
Solfeo
Métodos y práctica de la enseñanza de solfeo
Transposición, lectura de partitura

Teoría de la música
Formas musicales
Historia de la música
Piano
Educación física (natación)
Curso de defensa nacional

El departamento forma a los profesores de música y canto no solamente para escuelas de segunda enseñanza, sino también para escuelas superiores de pedagogía y de formación de maestros, y para profesores de música y canto de las clases superiores de las escuelas primarias, especialmente para aquéllas con cursos especiales de música que requieren profesores altamente calificados. La experiencia ha demostrado que los graduados en este departamento alcanzan resultados excelentes, no solamente en estos puestos sino también como profesores de solfeo en la enseñanza musical primaria y secundaria.

Actualmente, la pedagogía musical en Hungría se basa en un principio fundamental: la técnica en la interpretación de los instrumentos debe estar gobernada por una idea musical, es decir, la realización técnica correcta debe de estar precedida por un pensamiento musical correcto. Conforme a este principio el solfeo juega un importante papel en la instrucción musical primaria y secundaria. Por lo tanto, la enseñanza musical superior se basa en el desarrollo del oído interior. A los estudiantes de la Academia también se les acerca a la música contemporánea evitando así una aproximación a dicha música poco inteligente o mecánica. La preparación para una carrera docente exige también el estudio del solfeo.

La enseñanza de las diferentes ramas de la composición (armonía, estudio de la forma musical y contrapunto) para los estudiantes que no son de esa especialidad se imparte en el marco de la clase de *teoría de la música*. En la Academia, la asignatura de teoría de la música no se limita al análisis y práctica del lenguaje musical de los clásicos sino que ayuda al estudiante a entender la música de nuestro siglo, abarcando el estudio de los estilos históricos más importantes.

Los cursos de *historia de la música* se complementan con audiciones en discos que ilustran la música de las diferentes épocas. A la historia de la música húngara se le dedican cursos especiales en los que se presta gran atención al estudio comparativo de las composiciones musicales y del material recogido por los investigadores de la música folklórica.

De acuerdo a los deseos de Ferenc Liszt, la enseñanza de las características nacionales de la música húngara figuró desde el primer momento en el programa de estudios de la Academia de Música. Esta

asignatura carecía de una sólida fundamentación científica hasta el momento en que Béla Bartók y Zoltán Kodály iniciaron la tarea de recopilación y sistematización de la música folklórica. A partir del año académico 1937-1938, el propio Kodály se encargó por largo tiempo de los cursos de historia del folklore musical húngaro. Actualmente esta asignatura figura en el plan de estudios del primer año, aparte de que los estudiantes deben disponer ya de conocimientos básicos en este campo en el momento de ingresar en al Academia. El estudio analítico y sistematizante del folklore musical está ilustrado por grabaciones originales.

La enseñanza de *estética de la música* en el último año, aproxima a los estudiantes de cada especialidad al contenido filosófico de las composiciones musicales.

Desde el otoño de 1967, la Academia de Música Liszt Ferenc ha introducido una nueva modalidad de especialización: los estudiantes de acuerdo con sus aptitudes pueden ser tratados especialmente y en forma separada como solistas, instrumentistas, intérpretes de orquesta o profesores de música. Es también posible que los talentos más dotados puedan comenzar sus estudios en la Academia aún antes de alcanzar los dieciocho años.

Dentro de la Academia existen dos *coros*. Uno, compuesto por todos los estudiantes de la Academia y dirigido por profesores, interpreta generalmente grandes composiciones corales u obras para orquesta y coro, y actúa en los conciertos de la Academia. De esta forma se les da oportunidad a los estudiantes para aprender composiciones vocales antiguas y modernas. El otro, como complemento práctico de la formación de profesores de canto y directores de coro para la enseñanza secundaria, está integrado exclusivamente por los estudiantes de dicho departamento. Este coro tiene como misión el dar oportunidad de practicar a futuros directores de coro. Estos, a partir del tercer curso, dirigen algunas obras en conciertos públicos de la Academia; en este sentido, el diploma de director de coro se confiere de acuerdo con el nivel de su dirección en estos conciertos públicos.

Los *conciertos de la Academia* son acontecimientos importantes en la vida de estos alumnos. En estos conciertos, los estudiantes se presentan ante un auditorio, teniendo así la oportunidad de habituarse a actuar públicamente. Los estudiantes de los cursos inferiores sólo interpretan una pieza, mientras que los de las clases superiores dan recitales, con programas que incluyen diversas obras, hasta llegar más tarde a la presentación de un Concierto-Diploma, con un programa completo y variado, cuyo nivel corresponde a la calificación final. Los conciertos

de los estudiantes pueden ser, por lo tanto, privados, públicos o Conciertos-Diploma. Estas actuaciones tienen lugar en la sala principal de la Academia, con cabida para 1200 personas, o en otra sala de conciertos más pequeña con cabida para 400 personas. La mayor parte de los conciertos públicos dados en la capital tienen lugar en estas salas, lo que posibilita a los estudiantes de la Academia asistir a presentaciones de alto nivel.

En la gran sala de conciertos de la Academia tienen lugar los concursos musicales de Budapest, entre los cuales el más renombrado es el concurso Liszt—Bartók para pianistas jóvenes.

Recientemente se ha instalado en la Academia un *estudio de sonido*, que es parte indispensable para la formación de los músicos actuales. En este estudio se pueden grabar tanto las actuaciones como las conferencias habidas en las diferentes salas de la Academia. De este modo, los estudiantes no dependen solamente de las críticas de sus profesores y compañeros sino que pueden seguir y juzgar su propia obra.

Los estudiantes de piano de la Academia tienen oportunidades para juzgar su actuación en conciertos públicos transmitidos desde los estudios de la Radio Húngara.

La instrucción práctica y teórica está complementada con una biblioteca y un archivo de partituras, cuyo material de más de cuatro mil ejemplares, comprendiendo obras, series y obras completas, así como composiciones antiguas y modernas, escritos teóricos, enciclopedias y libros de consulta. Tanto los profesores como los estudiantes, e incluso gente interesada puede hacer uso de este material. Una parte de estos archivos está dedicada a la memoria de Liszt, y comprende parte considerable de su legado, con valiosos ejemplares manuscritos únicos y otro tipo de recuerdos (cuadros, mobiliario, etc.). Tanto esta colección de reliquias materiales como toda la Academia, en su espíritu, es un monumento a la memoria de Ferenc Liszt, su fundador y primer presidente.

EMIL TURCSÁNYI

FORMACION DE PROFESORES PARA LAS ESCUELAS ESPECIALES DE MUSICA

Los profesores para las escuelas primarias especiales de música se forman en el Departamento de Pedagogía de la Academia de Música Liszt Ferenc que existe para ese objeto. El centro de Budapest combina y coordina el trabajo de seis facultades que funcionan en distintas ciudades importantes de Hungría: Budapest, Debrecen, Győr, Miskolc, Pécs y Szeged. Los estudios duran tres años, pero en el departamento central de Budapest existe, también, el plan de formación de profesorado de cinco años. Se han desarrollado dos tipos de formación: una para los que se especializan en un campo, otra para que lo hacen en dos.

Los que se concentran en un estudio principal se forman como profesores de instrumento. Existe formación en todos los instrumentos que se enseñan en las escuelas de música (piano, instrumentos de cuerda, viento y percusión, címbalo, guitarra). Los que siguen dos especialidades se forman como profesores de instrumento, así como de solfeo para escuelas primarias especiales de música. Los profesores y estudiantes deciden, desde una base de criterio conjunto, el tipo de formación que debe seguir cada estudiante.

La especialización en un solo campo tiene la ventaja de que en el transcurso de tres años los estudiantes pueden tratar más intensamente y con mayor profundidad los problemas de la enseñanza de un instrumento; y la ventaja de seguir una doble especialidad es que califica al estudiante para trabajar en vertientes diferentes. La enseñanza instrumental de tres años ofrece también otro campo de actividad, el de entrar en una orquesta. Muchos estudiantes lo hacen, ya sea como trabajo principal o para complementar el trabajo de enseñanza.

A dicho departamento de Pedagogía ingresan jóvenes de dieciocho o diecinueve años que cuentan con los estudios generales del nivel medio y los conocimientos musicales de escuela secundaria especial de música. Los aspirantes deben superar el examen de admisión, cuyas exigencias esenciales, por ejemplo, en piano, son las siguientes:

Instrumento

Bach, El clave bien temperado; Dos preludios y fugas;
Una sonata de la escuela clásica vienesa;
Una pieza romántica;
Una pieza de Bartók;
Una pieza elegida por el estudiante.

Solfeo

Bertalotti, Ejercicios de canto a dos partes; cinco piezas;
Kodály, 55 ejercicios de dos partes: cinco piezas;
Entonación a primera vista;
Escritura, al dictado, de una melodía por dictado;
Conocimiento de términos musicales y su escritura.

Teoría musical

Enlaces de tríadas y acordes de cuatro notas dentro del esquema diatónico y con las alteraciones usuales. Escritura de un extracto homofónico (por ejemplo, coral) al dictado;
Análisis formal de una pieza pequeña o fragmento, usando la partitura.

Música folklórica

Cien canciones folklóricas húngaras, de diferentes tipos, para ser cantadas con adecuado estilo y para ser analizadas.

Repertorio musical

Catalogar composiciones musicales conocidas fuera de la literatura del propio instrumento practicado por el alumno. Descripción de las características esenciales de una composición seleccionada entre ellas.

Estas exigencias están aproximadamente de acuerdo con las materias de plan de estudios de cinco años. Los aspirantes pueden presentarse al examen de admisión para ambos planes. Los que realizan una interpretación instrumental de alto nivel, mostrando evidentes cualidades artísticas, son admitidos al de cinco años: no obstante, al finalizar el plan de tres años, los mejores estudiantes aún pueden continuar los dos cursos últimos del plan de cinco años, previa aprobación de un examen de ingreso.

La búsqueda del don de la enseñanza comienza ya en el examen de admisión. En la formación de profesores, el plan de estudios se desarrolla poniendo énfasis, junto con el papel central de la música, en la inculcación de fines educativos. Esto se refleja en la selección de las asignaturas y en el número de lecciones, pero esta misma

visión prevalece en el informe y el método de todas las ramas dentro de la enseñanza del departamento. Para ilustrar esto, exponemos a continuación, primeramente la relación de asignaturas que siguen los estudiantes con dos especialidades junto con el número de lecciones durante el aprendizaje de tres años (seis semestres). (Estas asignaturas las siguen también los estudiantes que realizan sólo una especialidad, a excepción de aquellas marcadas con un asterisco.)

HORARIO DEL DEPARTAMENTO PARA LA FORMACION DE PROFESORES EN LA ACADEMIA DE MUSICA

Asignatura	1.er año		2.º año		3.er año	
	1.er sem.	2.º sem.	1.er sem.	2.º sem.	1.er sem.	2.º sem.
Asignatura principal (instrumento o canto solo)	2	2	2	2	2	2
Método de enseñanza de la asignatura principal	2	2	2	2	—	—
Visita a clases en escuelas y práctica de enseñanza	—	1	1	1	2	2
Solfeo	2	2	2	2	—	—
*Metodología de solfeo y de canto	2	2	2	1	—	—
*Visita a clases de escuelas y práctica de enseñanza	1	1	1	1	1	1
Teoría musical	2	2	2	2	—	—
Historia de la música	2	1	1	1	2	2
Música folklórica	1	1	—	—	—	—
Didáctica	2	2	2	2	—	—
Filosofía y estética	2	3	3	3	2	2
Idioma extranjero	2	2	—	—	—	—
*Canto a solo	1/2	1/2	—	—	—	—
*Dirección coral	1	1	2	2	2	—
Música de cámara	1	1	1	1	1	1
Canto en coro o práctica orquestal	2	2	2	2	2	2
Piano obligatorio	1/2	1/2	1/2	1/2	1/2	1/2
Número total de lecciones semanales	25	26	23,5	22,5	14,5	12,5

El amplio número y la variedad de asignaturas de este horario reflejan una triple dirección en la enseñanza. Hay asignaturas relacionadas principalmente con la música, otras tienen que ver fundamentalmente con educación y el tercer grupo es el de aquéllas que procuran un mayor desarrollo de la educación general de los estudiantes.

Los objetivos de la formación están determinados no solamente por la creciente especialización de las actividades de los pueblos, sino también por las exigencias de comunidades más pequeñas. Para un

profesor no es suficiente estar bien calificado en un instrumento: debe ser un buen músico en todo los sentidos, diestro en música de cámara y en interpretación orquestal, y poder enseñar un instrumento y solfeo en una escuela musical, así como canto en una escuela primaria con resultados positivos. Frecuentemente es también tarea del profesor de música, enseñar y dirigir el coro de la escuela u otro coro de aficionados, o un conjunto de cámara o pequeña orquesta. En general, la variedad del trabajo que involucra la educación musical popular también se adscribe a los profesores graduados por este plan de estudios. No se puede ni siquiera imaginar que cada una de estas importantes tareas reciba el mismo grado de atención intensa en el transcurso de tres años. Es necesario seleccionar la áreas que, debido a la necesidad de desarrollo y control a un nivel bien alto, son tarea del trabajo de formación de un profesor y el resto debe dejarse para un desarrollo fuera de la escuela.

Después de esta introducción, examinemos más de cerca el papel de cada una de las asignaturas antes mencionadas. Primero antes de entrar en detalles, sin embargo, debemos puntualizar dos aspectos de importancia general. Uno es que las asignaturas se tratan considerando el aspecto pedagógico; por lo tanto, la teoría musical, por ejemplo, no se debe interpretar aquí simplemente como la continuación de la teoría musical de la escuela secundaria, sino como un tratamiento especial de la rama en el que se otorga especial consideración a las necesidades de la formación de profesores. El otro punto de vista es que debe prevalecer una actitud musical y pedagógica unificada en la formación de los estudiantes, a pesar de la amplia variedad de las asignaturas.

La *asignatura instrumental principal* es la más importante en el aspecto musical de la formación. Una característica distintiva de dicha formación instrumental es hacer conciencia en el estudiante sobre los métodos de enseñanza y su justificación en la educación. Además de apuntar a una técnica instrumental de alto nivel, se practican también la lectura a primera vista, la transposición y el acompañamiento (principalmente para los pianistas). Después de completar sus estudios, los estudiantes dan cuenta de sus logros en técnica instrumental y de su habilidad para actuar a través de un programa de treinta minutos en el examen de reválida.

La formación instrumental se complementa con *música de cámara* y *práctica orquestal*. Si consideramos las exigencias instrumentales del examen de admisión y recordamos que tres años es un tiempo bastante corto para alcanzar el alto nivel de un intérprete solista, podemos entender por qué la música de cámara tiene un papel prominente en

la formación de profesores. En la profesión de profesor es principalmente la práctica de música de cámara la que asegurará la conservación de un nivel en la interpretación instrumental.

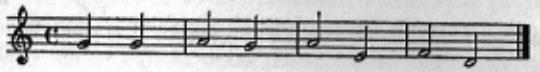
La música de cámara da las bases para enseñar y dirigir varios tipos de ejecución en grupo. La rica literatura de la música de cámara compensa las insuficiencias y unilateralidades que se acusan en los estudios y en las piezas de solo para algunos de los instumentos.

El *Piano obligatorio* complementa en un grado importante la formación instrumental de los intépretes de instrumentos de cuerda o viento. Ayuda a eliminar la forma de pensar de manera aislada en quienes están acostumbrados a tocar sólo una parte, y contribuye, en la teoría musical y en solfeo, al desarrollo del oído polifónico. A través de ello crean las bases para el estudio de composiciones que incluyan acompañamiento de piano. Es una exigencia práctica importante que los profesores puedan acompañar en el piano a los niños a quienes están enseñando.

Solfeo y teoría musical. Se hacen los máximos esfuerzos para hacer llegar bien estas dos ramas. La enseñanza de ambas asignaturas, a nivel universitario, sólo puede tener éxito si en el nivel secundario se ha dado a los estudiantes base segura en los conocimientos de solfeo, armonía y forma. Esa base sólida puede ser el fundamento para el tipo de trabajo intensivo, desde composiciones musicales, que significan las dos ramas. La enseñanza de solfeo apunta primariamente al máximo desarrollo de las habilidades musicales alcanzables a través del canto (a una y a dos partes). Tales habilidades son seguridad en lectura de partitura, audición interior, audición polifónica, imaginación melódica, formación y fraseo correctos, una idea viva de ritmo, su puesta en práctica, etc., y, paralelamente con todo ello, la investigación de las regularidades internas y características estilísticas de la obra. El objetivo de la enseñanza de teoría musical no difiere esencialmente de esto. El nombre de esta rama es completamente confuso, porque de la última cosa que se ocupa es de la discusión teórica y del análisis abstracto. Su objetivo es, más bien, examinar las obras a través de las variadas posibilidades y métodos de la creación musical activa, principalmente desde los puntos de vista de forma y armonía, y así ayudar a los estudiantes a ejecutar con comprensión y sentido expresivo. La materia está ordenada de tal forma que sigue cronológicamente la historia de la música. Cada período trata un estilo musical importante (barroco, clásico, romántico, siglo veinte). El solfeo y la teoría musical deben otorgar habilidad a un nivel que permita fácilmente a los jóvenes profesores dominar obras instrumentales y ejercicios de solfeo a nivel de escuela musical.

A continuación se expone el esquema de una lección de teoría musical para el sexto semestre.

Objetivo: Acordes consecutivos y paralelos en las obras pedagógicas de Bartók.
*Ilustración: Para niños**, No. 30; *Improvisaciones, Microcosmos**, No. 69.
Antecedentes: Conocimiento completo de armonía clásica. Armonías neomodales y relaciones intermedias de la música del siglo XIX.
Tarea: Análisis de la obra *Para niños*, de Bartók, Nos. 32 y 33. Como ejercicio escrito, los estudiantes deben armonizar la siguiente tonalidad simple:



Discusión de materia nueva: Esta tonalidad figura como un interludio, en tres ocasiones, con armonas diferentes en el No. 30 de *Para niños*. Los alumnos deben cantar y analizar estas variaciones una por una.

Bartók sacó muchas ideas armónicas de canciones folklóricas; según él mismo expresó. "Debemos muchos ímpetus armónicos a las armonías latentes en las canciones campesinas." Como el ejemplo es cantado, no tocado, se ponen en claro relieve los matices producidos al alternar armonías. Parece como si los matices armónicos formaran un contrapunto a la melodía. (Se hace referencia al *Preludio en Mi menor* de Chopín analizado anteriormente.)

Las armonías de la tercera variación siguen también fielmente la línea de la melodía. Cinco tríadas, luego tres tríadas en segunda inversión:
G-G-a-G-A-a$\frac{6}{4}$-B♭$\frac{6}{4}$G$\frac{6}{4}$.
Esta es una nueva partida, para dar mayor vivacidad a la tonalidad, y muy alejada de las tradiciones clásicas. Muchos ejemplos similares de acordes consecutivos ocurren en las composiciones de Debussy, Ravel, y otros maestros modernos. El siguiente es otro ejemplo de Bartók:

* © Boosey & Hawkes, London

Improvisaciones Op. 20, compases 5.º al 8.º

bemol

Vale la pena notar la alternación de los acordes mayor y menor. La yuxtaposición de dos tipos de tensión (melódica y armónica) se nota claramente al cantarla. Finalmente, se oye una interpretación al piano del estudio de acorde (*Microcosmos* No. 69) de Bartók, y tanto al escuchar como al leer la partitura parece que no hubiera "acordes" en absoluto en la composición. Se escuchan dos tonalidades, una "delgada" y una "gruesa".

Compases 10.º al 15

Contrariamente a su función, la armonía aparece aquí como una tonalidad. En este original uso de la técnica contrapuntística, las notas alteradas Si bemol y Mi bemol en la tonalidad crean una tensión dramática debido a su contraste con el sonido consistentemente diatónico de las "armonías". Al tocar esta pieza, por lo tanto, debe darse especial importancia a la tensión y al papel melódico de la secuencia armónica. Todo esto se apoya en un ritmo constante, ostinato.

Tarea para realizar el alumno: Análisis de Microcosmos de Bartók No. 73, Series de sexta y tríadas.

En *historia de la música*, el tipo principal de actividad de los estudiantes es el examen de piezas musicales desde muchos ángulos, habiendo escuchado los discos o cintas con la música, discutiendo característi-

cas de estilo, y ubicando las piezas en el período histórico correcto. En *música folklórica* es asimismo las fuentes originales lo que acerca a los estudiantes al estilo de una compresión: canciones folklóricas preservadas (en discos), canto de canciones folklóricas, y también la auténtica interpretación de música basada en música folklórica, tales como las obras de Bartók y Kodály.

Continuaremos ahora examinando los objetivos y el trabajo del otro gran grupo de asignaturas, las conectadas con la educación. Aparte de la formación musical, estas materias tienen tres preocupaciones principales. Primero, el firme conocimiento de psicología, didáctica, metodología y otras áreas, debe darse como fondo para el trabajo de enseñanza y educación, por otra parte, los estudiantes deben ser introducidos en la enseñanza práctica, y finalmente, a través de estas asignaturas, los estudiantes deben llegar a amar su trabajo. Durante el curso de tres años se trata no sólo de enseñar a los estudiantes la técnica de la enseñanza sino también de convertirlos en educadores de música. Esta transformación no siempre es simple. Algunos de los estudiantes abrigan ambiciones artísticas, desean llegar a ser solistas y consideran las actividades educativas un tipo inferior de trabajo o sólo una forma de ganar dinero. Por ello es importante hacer ver a los futuros educadores la belleza de su profesión, y hacerles darse cuenta de que no sólo en la profesión de solista se puede realizar trabajo a un nivel artístico, sino que el trabajo del profesor de música puede estar también al mismo nivel.

La materia denominada *didáctica* da principalmente los fundamentos teoréticos del trabajo educativo. Consiste en la rama básica sobre la que descansa todo tipo de actividades pedagógicas. Aquí se debe dedicar gran cantidad de tiempo al estudio de la psicología infantil. Dentro de ella se presta especial atención a la psicología musical. La teoría general de educación y didáctica general dan ayuda directa a la gran variedad de trabajo con los niños y a la organización de lecciones.

La *Didáctica musical* (instrumental, solfeo, canto en escuela primaria) trata todos los métodos de la enseñanza individual y de grupos. ¿Cómo debe el profesor ayudar al niño que da sus primeros pasos en la música? ¿Cómo debe enseñar la escritura y lectura de la música? ¿Cómo debe ayudar al niño durante la difícil etapa inicial de aprender un instrumento? ¿Cómo debe desarrollar las variadas destrezas musicales y formas técnicas fundamentales de ejecución instrumental? ¿Cómo debe despertar el interés del niño hacia la música, desarrollarlo y preservarlo durante el largo proceso de aprendizaje? Tales problemas y aspectos similares constituyen la materia, con variados contenidos,

de la didáctica musical. Dentro del esquema de esta área, los estudiantes tienen que familiarizarse con detalles de todo el sistema de enseñanza musical para los grados inferiores, así como con el material de enseñanza apropiado que se usa.

La didáctica musical se sigue orgánicamente y se complementa con asignaturas prácticas dentro del marco de preparación de los estudiantes como enseñantes: visita a clases en las escuelas y *Práctica de enseñanza*. Paralelamente con sus estudios de metodología, los estudiantes visitan regularmente las lecciones impartidas por los mejores profesores en los grados inferiores. Ganan experiencia al observar ciertos aspectos discutidos antes de la visita. Después de algún tiempo deben ellos mismos enseñar. En el segundo y tercer año aumenta el tiempo de práctica de la enseñanza. En cada caso los estudiantes se preparan por escrito para la tarea. Su trabajo es criticado por sus condíscipulos bajo la tutela del profesor guía, y controlado periódicamente por el profesor de didáctica. De esta forma es posible asegurar la unidad de la teoría y la práctica. En el último año de sus estudios en el departamento los estudiantes reciben trabajo pedagógico responsable. Deben dirigir sin ayuda una lección de solfeo o una lección de canto en escuela primaria. La práctica de enseñanza instrumental les exige enseñar sin la tutela del profesor a dos alumnos a la vez (uno principiante y el otro más avanzado) durante todo un año escolar. El control cuidadoso de este trabajo y el gradual desarrollo de independencia preparan a los estudiantes para el difícil y responsable trabajo de enseñar. Este campo de la formación del profesor es virtualmente el más importante. La escuela de práctica en la que se realiza este trabajo es el taller de formación de profesores. Esta es la atmósfera creativa donde cristalizan los mejores métodos y donde los jóvenes profesores próximos a comenzar su profesión se entrenan para su futura tarea. Es, precisamente, desde el punto de vista de hacer la profesión del profesor de la manera más interesante que las escuelas de práctica deben tener una atmósfera atractiva y profesores cuya actitud y aptitud pedagógicas sean ejemplares.

Finalmente, queremos dedicar alguna alusión a las asignaturas teóricas generales. *Filosofía, estética* e *idioma extranjero* no solamente sirven para ampliar la educación general, son también campos potenciales para el desarrollo de habilidades. Además de dar conocimientos objetivos, estas materias son extraordinariamente aptas para desarrollar la capacidad de pensamiento y la habilidad de expresión de las ideas, para hablar y dar conferencias.

A través de este bosquejo de los objetivos de cada rama, tal vez hayamos conseguido dar una visión sobre la enseñanza y el trabajo

de educación que se realiza en la formación de profesores de la Academia de Música. Además de las lecciones diarias, se contribuye a la formación armónica de los estudiantes con otros y variados tipos de trabajo y oportunidades. A este nivel, se espera que los estudiantes hagan sus tareas en casa —especialmente la práctica diaria instrumental— de forma regular y concreta. En algunas asignaturas se deben efectuar ciertas tareas en casa, y a los estudiantes especialmente dotados se les da, aparte, trabajo de investigación para ser realizado. Fuera de los exámenes de fin de cada semestre y de las audiciones instrumentales ocasionales, el desarrollo musical de los estudiantes, y dentro de él su progreso instrumental, es evaluado primordialmente en los conciertos desarrollados en el centro. En las asignaturas más importantes (solfeo, teoría musical, historia de la música) los estudiantes rinden exámenes a nivel universitario. Las asignaturas más importantes desde el punto de vista de formación del profesor son: el instrumento principal, métodos de enseñanza, práctica de la enseñanza, educación y filosofía. Estos se completan al aprobar el examen de reválida.

Los resultados obtenidos en dichos exámenes determinan el grado de la calificación del profesor. A modo de ilustración, a continuación se muestran los programas del examen de reválida de algunos instrumentos.

Piano:
Bach: Preludio y fuga en Do sostenido menor
Beethoven: Sonata en Do menor (primer movimiento)
Chopin: Barcarola
Bartók: Improvisaciones

Violín:
Bach: Partita en Re menor, Alemande
Mendelssohn: Concierto para violín (tercer movimiento)
Brahms: Sonata en Sol (primer movimiento)
Bartók—Székely: Danzas folklóricas rumanas

Flauta:
Bach: Sonata en Mi (primer y segundo movimientos)
Mozart: Concierto para flauta en Sol (tercer movimiento)
Hindemith: Sonata en Si bemol (primer movimiento)

El sistema de formación de profesores de música descrito anteriormente se ha desarrollado hasta su forma actual tras larga experimentación.

El proceso de desarrollo aún continúa, y se están realizando más experiencias para llegar a conclusiones más definitivas. El principal foro para la discusión de este proceso, y para debates sobre la edu-

cación musical en general, es la revista mensual de los profesores de música *Parlando* (publicada por la Asociación Húngara de Músicos). Publica regularmente un número de artículos sobre educación musical, reportajes sobre experiencias de profesores, el uso de diferentes métodos, esquemas de lecciones, etc.

Nuestros esfuerzos recientes se dirigen ahora a profundizar nuestras conexiones con áreas de formación que estén relacionadas entre sí. Por ejemplo, en muchos aspectos se plantean exigencias para ponerse de acuerdo con la formación de nivel secundario. Una relación multilateral con las escuelas secundarias especiales de música, puede resultar positivo en una situación en la que los estudiantes sean admitidos en el departamento para la formación de profesores y puedan adaptarse rápidamente a su programa de estudios. No habría necesidad de pasar semanas o aun meses corrigiendo la técnica instrumental de los estudiantes o completando los vacíos en sus conocimientos. En la actualidad los profesores de canto para escuelas primarias se forman en las escuelas superiores de pedagogía, por lo tanto, ambas instituciones deben coordinar los principios fundamentales de la formación de profesores de canto para escuelas primarias. Los profesores y los estudiantes del departamento de la Academia de música para la formación de profesores deben mantener una relación muy estrecha con las escuelas primarias especiales de música. La relación incluye, por un lado, la consideración del trabajo y la carrera educativa del exalumno, y, por otro, la ayuda al perfeccionamiento de éste. Los conferenciantes de los cursos de extensión que se imparten en diferentes pueblos sobre diversas asignaturas son, principalmente, profesores de la Academia. De esta manera tratamos de asegurar que el trabajo del profesor de escuela musical sea continuamente actualizado de acuerdo con los últimos métodos educativos.

GYULA MARÓTI

EDUCACION MUSICAL EXTRAESCOLAR

No se puede exigir a los centros de enseñanza general que impartan cultura musical a toda la población de un país, ni siquiera a niveles fundamentales. En nuestros esfuerzos por realizar la intención de Kodály expresada en la frase: "¡Que la música llegue a todos!" no es suficiente confiar en las posibilidades de la escuela. Por tal motivo, en Hungría tiene una importancia especial la educación musical extraescolar como complemento del trabajo en las escuelas. Las oportunidades de educación fuera de las clases, sus formas, las actividades institucionalizadas están al servicio de la educación musical popular.

La educación musical popular en su papel de complemento a la educación escolar satisface una necesidad fundamental al asentar las bases de una cultura musical en los jóvenes de edad escolar (entre seis y dieciocho años), ya que las escuelas primarias y secundarias difícilmente pueden cumplir, con toda amplitud, esta tarea. La educación musical complementaria tiene especial importancia para los alumnos de aquellas escuelas en las que no pueden asegurarles la continuidad institucional de su educación musical.

Puede parecer extraño que consideremos insuficiente la educación musical en las escuelas generales. No se trata, naturalmente, de poner en duda su competencia, puesto que un creciente número de escuelas tienen ahora maestros de canto calificados y eficientes. Además, la creciente red de escuelas de música anexas, que aplican el método Kodály, permite a muchos alumnos estudiar un instrumento. Sin embargo, cierta insatisfacción nuestra se explica por el carácter general de la educación en las escuelas.

La preponderancia de los aspectos teóricos en la enseñanza de música en las escuelas generales implica el riesgo de caer en la trampa del verbalismo. Pocos profesores llegan a hacer asimilar a sus alumnos conocimientos que requieren un esfuerzo intelectual también a nivel de hábitos. Porque para lograrlo deberían ofrecer a sus alumnos más oportunidades de actuación y de adquirir vivencias, cosa que no les

permiten los actuales planes de estudio. La única solución es, pues, las actividades optativas (círculos musicales, clubs de amigos de la música, grupos corales, etc.).

La publicación y la introducción de la Ley sobre la Cultura pública ha cambiado sensiblemente la situación. (Ley sobre la Cultura pública —Ley N.° V del año 1976 de la República Popular de Hungría— publicada y puesta en vigor el 28 de octubre de 1976.) En relación con nuestro tema tiene una gran importancia el Artículo 21 de la ley que establece: "Los dirigentes de las instituciones de enseñanza y educación aseguran —cooperando con las instituciones puestas al servicio de la cultura pública— la formación cultural de los alumnos y estudiantes fuera de las clases." La vigencia y el cumplimiento de la ley facilita el trabajo de los profesores de canto y música dándoles adecuadas perspectivas para la organización de las actividades extraescolares.

Es una circunstancia favorable si esas actividades son iniciadas y dirigidas por el profesor de canto y música de la escuela. Hace mucho más difícil la tarea de los organizadores de la educación musical extraescolar, si el profesor de música de la escuela no llega a participar en esta labor, o si en la escuela en cuestión no se imparte enseñanza de canto y de música. Tal tipo de actividad extraescolar se desarrolla en las escuelas de formación de obreros calificados y en las escuelas secundarias especiales, hacia donde orientan sus estudios el 80 % de los alumnos que han terminado la escuela primaria. En estos tipos de escuela se da a los alumnos las bases necesarias de una cultura artística (incluida la musical) en las clases y en las actividades fuera de la escuela. El artículo citado de la Ley sobre la cultura pública tiene (y tendrá sobre todo en el futuro) una importancia especial en la política educacional artística (musical) del tipo de alumno de estas escuelas. Conviene citar el párrafo 5 del Artículo 22 de la ley que da gran responsabilidad a las instituciones culturales: (5) "Todas las instituciones, puestas al servicio de la cultura pública, deben desplegar sus actividades cooperando unas con otras, y apoyándose en las labores de las instituciones de enseñanza y educación y complementarlas."

Los organizadores de la educación musical extraescolar no sólo deben ofrecer a los alumnos de estas escuelas oportunidades para obtener vivencias musicales sino también asegurar la continuidad de su formación en el estudio de las formas musicales, de la teoría y la estética de la música.

La importancia de las formas y métodos de la educación musical popular parece evidente teniendo en cuenta que desarrolla la cultura musical de la juventud que ha terminado ya sus estudios. La importancia y dificultad de la tarea es significativa no sólo por la necesidad

de reparar las deficiencias de la educación escolar, sino también por el dudoso valor de la gran cantidad música, denominada de entretenimiento, y que influye decisivamente entre los adolescentes. Una buena cantidad de músicos profesionales y aficionados ofrecen oportunidades para escucharla, a menudo gratuitamente, a cualquier hora del día. Jóvenes carentes de firmes fundamentos estéticos son fácilmente cautivados por el aparente brillo de este tipo de realizaciones. En esa etapa de la vida es de suma importancia la ayuda oportuna y metódica de la educación popular. Debe consolidar todo fundamento de cultura musical ya obtenido, desarrollar el interés por los auténticos valores de la cultura musical y hacer que los asimilen sectores cada vez más amplios, asegurándoles, con la debida continuidad, oportunidades de encontrarse con buena música y desarrollar sus inclinaciones de aficionados. Las condiciones para lo último —organizativas y materiales, personales y objetivas— deben ser creadas a través del sistema institucional de la educación pública.

Todo esto se deriva de la política cultural de nuestro Estado. Consideramos que la educación —incluida la educación musical— es una función social que debe realizarse a base de principios comunes y en un proceso unitario tanto en las escuelas como en las familias y organizaciones sociales. Son estas influencias educacionales directas o indirectas las que forman la personalidad de cada cual en la nueva generación y le hacen capaz de resolver los problemas que le plantea la sociedad.

Los que pertenecen al sistema de instituciones de la educación musical extraescolar consideran una tarea importante el desarrollo de la sensibilidad de las generaciones de mayor edad ofreciéndoles un variado programa musical de alto nivel. Sin embargo, dado que los principios de Kodály deben realizarse desde la juventud, estimamos como trabajo primordial la promoción de la educación musical de las nuevas generaciones.

DIFERENCIAS ENTRE LA EDUCACION MUSICAL EN LA ESCUELA Y FUERA DE ELLA

Las formas y los métodos de la educación musical extraescolar difieren de los de la educación musical de las escuelas, pero el contenido es común. La importancia de este hecho se hace más claro cuando consideramos que las oportunidades fuera de la escuela son, sin excepción, de naturaleza facultativa. La participación puede ser atractiva, pero no obligatoria. La gente —sin consideración de edad o sexo— apro-

vecha esas oportunidades que ofrece una vivencia u ocasión para participar voluntariamente en la actividad musical. En este sentido, si no están satisfechos con las condiciones (ambiente, modo de tratar, exigencias, métodos, etc.) pueden mediar reproches. Es por lo tanto importante que los eventos, funciones y actividades en el marco de la educación musical popular sean siempre atractivos y que los métodos utilizados en dicha educación sean adoptados para esas formas y condiciones especiales.

Los maestros de los grupos de niños de menor edad, por ejemplo, necesitan recordar que en el círculo musical, club o casa de los pioneros no existen lecciones de música y que las formas y los métodos utilizados en dichos lugares son informales y similares al juego. Es justamente por esta razón que en el interés por la consecución de buenos resultados en la educación extraescolar, las tareas deben ser llevadas a cabo por maestros bien calificados, pero también versados en los aspectos pedagógicos de la educación popular. De no ser así, toda iniciativa en tal campo permanecerá a nivel de mero experimento.

Lo opuesto a esto es relativamente raro, pero en ocasiones sucede en la práctica de la educación musical. Ello ocurre cuando los dirigentes de los grupos —generalmente músicos que carecen de capacidad pedagógica— consideran que espontaneidad e informalidad significa intuición. En tales casos, los fines de la educación se ven dañados.

A causa de la voluntariedad de la participación no es posible observar ciertos principios de la didáctica; sin embargo, otros son usados en una ordenación e interpretación diferentes a como se llevan a cabo en las clases de los niveles escolares (enseñanza). En lugar de enseñanza o instrucción, la actividad aquí desempeñada puede calificarse más bien de educación cultural. El estudio sistemático y la asimilación completa de los conocimientos no pueden tampoco ser exigidos en las actividades extraescolares, y si lo son, sólo deben serlo en un grado muy limitado. En este campo de la educación el plan de trabajo debe ser coordinado con los requerimientos de la actualidad.

El trabajo continuo y metódico en la educación popular se ve dificultado por numerosos factores: las diferencias de edad, sexo y nivel cultural de los participantes, así como las limitaciones técnicas u organizativas etc. Una educación musical popular activa y realista, teniendo en cuenta las circunstancias existentes, debe tratar de planificar su trabajo incluso dentro de sus reducidas posibilidades. La incorrecta interpretación del democratismo de la cultura y de la actualidad, según la cual "debe darse a la gente lo que ésta pide", ha sido absolutamente desacreditada en los años 50. Creemos como

Goethe, que "a la gente debe dársele no lo que pide sino lo que debería pedir".

Para metodizar la educación musical extraescolar, lo principal es tener un cabal conocimiento de los intereses de los participantes y también de su composición. Por tal motivo un estudio sociológico debe preceder a la elaboración del objetivo educacional. Entonces el interés del público se debe mantener permanentemente despierto y esto sólo puede ser conseguido por medios convincentes. Para convencer se requiere una evidencia, exigiendo una garantía de vivencia y el goce de un descubrimiento. Todo ello requiere también familiaridad con las exigencias psicológicas de quienes desean obtener algún resultado en la educación musical extraescolar.

Para llegar a una evidencia, en música se necesita cierta actividad de parte del público aun en el caso de tratarse de una audición musical "pasiva". La movilización que conduzca a la convicción requiere métodos especiales en la educación popular. La educación musical popular ha avanzado enormemente durante las dos décadas transcurridas, logrando considerable diferenciación en relación a la organización y a la forma.

El principio de la variedad junto con el de la gradualidad facilita la asimilación de los conocimientos artísticos abstractos, haciéndolos más claros y comprensibles.

Lo que causa dificultades en la educación musical popular, es que mientras la diferenciación formal se da casi espontáneamente, los métodos educacionales más probados no se expanden automáticamente. Por tal motivo, los profesores que trabajan en la educación musical extraescolar deben asistir regularmente a cursos de perfeccionamiento didáctico.

El conocimiento pedagógico requerido por la educación musical extraescolar se considera actualmente en Hungría como una parte integral de la preparación de profesores de canto y música. En el Departamento de la Academia de Música donde se preparan los profesores de canto y música y los directores de coro para las escuelas de enseñanza secundaria, los estudiantes deben también superar exámenes de educación musical popular. Los profesores de canto y música de escuelas de música, y de escuelas primarias y secundarias comunes, participan en la educación musical popular en una gran variedad de formas y con gran dedicación: actúan en calidad de directores de coros u orquestas, de directores de círculos musicales, de clubes y círculos de aficionados, acompañan instrumentalmente en funciones ocasionales, dan conferencias en cursos para directores de coro, forman tribunales en competencias y festivales, dictan charlas sobre música, etc. Algunos

de ellos realizan estas actividades como parte de su trabajo oficial o como una tarea determinada por contrato, otros, simplemente, por entusiasmo y vocación de su profesión.

De acuerdo con su diversidad, los jóvenes que toman parte en las actividades musicales pueden integrar, a grandes rasgos, los siguientes grupos:

1. Como miembros —cantantes e instrumentistas— de diversos tipos de coros, orquestas y conjuntos de cámara alcanzan la cantidad aproximada de setenta y cinco a noventa mil jóvenes, y practican música en forma regular, individualmente o en grupos, con fines profesionales.
2. Como músicos aficionados sólo actúan en reuniones musicales, jornadas estudiantiles y festivales organizados anualmente por asociaciones juveniles y otras organizaciones sociales (p. ej. sindicatos). Estos jóvenes que alcanzan una cantidad aproximada al medio millón, son miembros de clubes y círculos musicales infantiles y juveniles.
3. El público asiduo a la serie de conciertos organizados para jóvenes por la Filarmónica Nacional y por casas de cultura, a las reuniones musicales, festivales y funciones, así como los oyentes regulares de los programas, para la juventud, radiados y televisados, son aproximadamente tres cuartos de millón y forman la mayoría de la audiencia juvenil a nivel de conciertos educativos populares, constituyendo la enorme masa de la juventud aficionada a la música.

ORGANIZACION Y FORMAS DE LA EDUCACION POPULAR

La eficacia de todas las formas de la educación musical extraescolar se puede valorar por su grado de utilidad con respecto a nuestros fines educativos. Ninguna de las formas de la educación musical popular tiende, en sus objetivos, a preparar simplemente músicos y artistas sino a formar un público conocedor. La educación musical popular en todas sus formas aspira a que la mayor cantidad de gente, tarde o temprano, guste y entienda de música, adquiera buen gusto y un juicio musical desarrollado.

Sería tan difícil como impropio hacer una división rígida de los diferentes tipos y ramas de la educación musical popular dado que existe una relación muy estrecha entre los diversos tipos y formas. Con respecto a las personas que toman parte en la educación musical popular, debemos considerar diversos aspectos: la edad de las personas

que participan ya sea en una u otra rama o tipo de educación musical, las organizaciones que hacen posible su funcionamiento, el tipo de agrupación musical u otra forma de actividad, su estructura orgánica o informal, etc. No existe una proliferación de los métodos educativos más efectivos, tal como los hay en las formas orgánicas, y tampoco el conocimiento de su naturaleza y potencialidades facilita una mejor aplicación con un buen contenido.

Una fundamentación apropiada del contenido de la educación —del objetivo educacional concreto actual— proporciona al mismo tiempo el criterio para la selección de los métodos más adecuados, es decir, en última instancia, la efectividad de la educación precisa de una coordinación de formas y métodos. Por tal razón a continuación indicaremos también los métodos convenientes al describir cada forma de educación en sus estructuras orgánicas.

LA RADIO Y LA TELEVISION COMO APOYOS A LA EDUCACION MUSICAL PARA JOVENES

La Radio y la Televisión húngaras se cuentan entre los aliados más fieles de la educación musical popular. En los programas juveniles de la Radio, se dedica un tiempo semanal de 150 a 200 minutos de transmisión. Algunos de los programas de carácter estable están directamente vinculados con el plan de estudio de las escuelas primarias o de las escuelas de música, pero la mayoría de los programas están dirigidos a nivel de educación musical extraescolar.

Los programas musicales de la Radio-Escuela, con una estructura semanal de 90 minutos, complementan la enseñanza del primero, segundo, tercero y octavo grados de la escuela primaria y ofrecen una ayuda directa al maestro en su labor.

La misma clase de programas es ofrecida a las escuelas de enseñanza secundaria con el título de "Del Renacimiento al siglo XX".

Selección de programas de coros escolares: 15 a 20 minutos a la semana.

Grabaciones del Coro Infantil de la Radio Húngara: 15 minutos a la semana.

Bajo el título "Gorjeo" se transmite, 30 minutos dos veces a la semana, un programa musical de juegos infantiles para los niños de los primeros cursos de escuelas primarias.

También para los niños de la primera etapa de escuelas primarias está dedicado el variado programa musical "Flor de siete colores" de 30 minutos dos veces a la semana. El objetivo del programa es aumentar el conocimiento de melodías y canciones folklóricas.

Los más grandes pueden disfrutar de un programa titulado "Espejo musical" de 30 minutos, cada quince días, que enriquece sus conocimientos en la literatura musical.

Cinco veces al año se transmite por la Radio, en directo, un programa de concurso musical organizado por un club de jóvenes amigos de la música para los alumnos de las escuelas primarias.

La serie del Departamento Juvenil, titulada "Juventud cantante", es radiada durante 15 minutos cada semana. De esta manera, de 250 a 300 coros escolares tienen, anualmente, la oportunidad de presentarse en un escenario nacional.

Bajo el título de "Conciertos para niños", se presentan las obras de destacados compositores acompañadas de comentarios (30 minutos al mes).

La sección juvenil de la Radio organiza para los mayores y variadas series que intentan proporcionarles conocimientos musicales de forma amena y vívida:

a) "Así he visto a Kodály" — en 30 minutos a la semana, importantes personalidades recuerdan su relación con el gran maestro húngaro.

b) "Así he visto a Bartók" — programa del mismo estilo que el anterior. Ambas series se han realizado con motivo del aniversario del nacimiento de los dos artistas.

c) "El mundo de nuestras canciones folklóricas" — programa semanal de 10 minutos.

d) "El mundo de nuestros baladas folklóricas" — programa semanal de 10 minutos.

e) Serie a cargo de Gábor Carelli, hablando de sus encuentros con las grandes personalidades del mundo de la ópera.

Los coros de los jóvenes que han finalizado ya los estudios escolares se presentan en "Plataforma coral", 10 ó 25 minutos a la semana. Este foro ofrece la posibilidad de actuación, a un promedio anual de 300 coros.

El programa "Músicos jóvenes", de 8-30 minutos al mes, presenta alumnos de escuelas primarias y secundarias especiales de música.

Esporádicamente, las orquestas de las escuelas de música y círculos culturales hacen una presentación en la Radio, en sesiones de 10 a 15 minutos.

Aparte de estos programas, también existen, a intervalos irregulares, audiciones de conciertos para jóvenes de la Filarmónica Nacional, presentación de alguna nueva ópera para niños, transmisiones de cuentos musicales e incluso, alguna vez, programas de 20 a 30 minutos, de entretenimientos musicales para niños.

Una serie popular de la televisión, de contenido musical, titulada "¡Que vuele el pavo real!"* y que se mantuvo durante una larga temporada, ha tenido una influencia perdurable. En el transcurso de los dos años siguientes, 650 nuevos círculos de la canción folklórica fueron fundados en diferentes lugares de provincia.

La Radio ha estimulado ya desde el comienzo a este nuevo movimiento nacional, irradiando en sus programas musicales folklóricos, varias veces a la semana, un útil material y fragmentos de los mejores programas.

El programa de la Televisión, menos completo que el de la Radio por razones de tiempo, tiene, no obstante, una variada cantidad de programas al servicio de la educación musical popular que va creciendo de año en año, especialmente desde la inaguración del segundo canal cuya programación pone énfasis en este aspecto. Actualmente en el primer canal se transmiten, de vez en cuando, programas musicales con intención educativa para jardines de infancia, alumnos de enseñanza primaria y secundaria, y en general, para jóvenes. Algunos ejemplos:

"Club de Jóvenes amigos de la música": actividad de club musical y entretenimiento para niños de escuelas primarias (60 minutos cada dos meses).

"¡Hola muchachos, hola muchachas!": programa de club con música y charlas para alumnos de escuelas secundarias (60 minutos cada dos meses).

"¿Qué sabes hacer?", "¡Que vuele el pavo real!", junto a otras, son series de programas para jóvenes organizados como competiciones anuales. En cada serie, cientos de jóvenes con talento se presentan ante el público en la pequeña pantalla.

CIRCULOS MUSICALES Y CLUBES DE JOVENES AMIGOS DE LA MUSICA

Estas nuevas formas de educación musical especialmente preferidas entre los grupos de gente joven cuentan con apenas veinte años de existencia, sin embargo han alcanzado ya una gran popularidad. Los miembros de estos círculos están a medio camino entre público conocedor y músicos activos. Mientras los conjuntos de aficionados practican, los miembros de los círculos estudian la música —más precisamente, la literatura musical— con el único objeto de disfrutar de ella y de hacer amigos.

El objetivo específico de los clubes de jóvenes amigos de la música (de los que existen un gran número en el país) es hacer de sus miembros asiduos concurrentes a conciertos. Con este fin, se organizan encuentros amistosos entre sus miembros y renombrados concertistas. Cada año, la Filarmónica Nacional organiza series de conciertos de alto nivel para los miembros de estos clubes con apropiados programas para sus edades y nivel de educación musical.

La mayoría de las actividades en los círculos y clubes están orientadas a preparar a sus miembros para una mejor comprensión de los conciertos. Entre cada concierto, los programas de los clubes, orientados con la ayuda de preceptores, están basados en las ideas y sugestiones individuales aportadas por los miembros del club.

Varias decenas de miles de miembros de los clubes de jóvenes amigos de la música tienen abonos permanentes para las series de conciertos organizados por la Filarmónica Nacional. La organización

* "¡Que vuele el pavo real!" es el título de una antigua y bien conocida canción folklórica húngara. Esta canción juega un importante papel en numerosas composiciones de Kodály.

de estas series en la capital y en provincias está a cargo de un comité organizador para tal fin. Esta iniciativa de la Filarmónica cuenta ya con varios años de experiencia. En uno de los abonos anuales de la Filarmónica fueron impresas las siguientes palabras de Kodály:

"Estudiando música no sólo aprendemos música." Estas palabras se han hecho propias para un número cada vez mayor de personas.

Los programas para la serie de conciertos son generalmente planeados con cuatro años de antelación, por lo que durante estos cuatro años, los alumnos pueden prepararse para obtener una amplia imagen de la historia de la música y de la obra de algunos de los más grandes compositores. El programa de conciertos para principiantes está preparado para brindar conocimientos musicales básicos, pudiendo desde ellos familiarizarse con las formas musicales, los instrumentos de la orquesta, las diferentes características musicales de cada nación y las relevantes personalidades y períodos de la historia de la música. Los comentarios combinados con las diferentes partes del programa puntualizan la múltiple relación entre música e historia, y entre música y literatura. En el planeamiento de los programas se concede especial importancia a la presentación de obras de compositores húngaros vivos.

Teniendo en cuenta el grado de dificultad de las composiciones en cuestión, quienes planean el programa ponen gran esmero en considerar el nivel de la edad media de los oyentes y de su conocimiento adquirido en la escuela. También tienen en cuenta las demandas especiales reflejadas en los cuestionarios de sondeos a la opinión pública, organizados de tiempo en tiempo. Es muy satisfactorio comprobar que la música del siglo XX —tanto húngara como de otros países— es cada vez más solicitada, no sólo en la capital sino también en provincias. En la capital, la serie de conciertos para jóvenes se desarrolla en el mejor auditorio, la gran sala de la Academia de Música. En provincias, sirven a este propósito las salas de concierto de los centros culturales y escenarios teatrales. Los municipios provinciales y administradores de teatros prestan también su colaboración para ayudar a la educación musical de la juventud, permitiendo el uso de dichas instituciones para conciertos.

En los conciertos juveniles, tanto en la capital como en provincias, participan, por lo general, renombrados directores húngaros y extranjeros y los mejores solistas.

Los conciertos para jóvenes tienen generalmente un carácter de divulgación. Cada una de sus partes es brevemente introducida por un maestro de música, un esteta o un musicólogo, lo cual contribuye enormemente a una mayor captación y mejor apreciación del concierto. Los concursos musicales y el canto colectivo, son procedimientos muy probados de activización de la audiencia juvenil, siendo actualmente parte esencial de los programas musicales. Algunas veces, para ser más amena la audiencia, durante estos conciertos-concursos se invita al joven público a cantar cánones, a dos o tres partes, o adaptaciones de sencillas canciones folklóricas impresas en el programa.

Las preguntas sobre música no constituyen sorpresa para los jóvenes asistentes, puesto que tales juegos intelectuales están entre las formas más corrientes de entretenimiento en los círculos musicales y clubs de amigos de la música en todo el país. En la divulgación de los juegos de mayor aceptación y de las nuevas ideas, tiene un papel importante la publicación ilustrada mensual "Joven Amigo de la Música" que, desde hace algunos años, es un medio altamente efectivo de publicidad del movimiento de los clubs de jóvenes amigos de la música. La publicación ofrece considerable ayuda a los dirigentes de clubs para planificar los programas locales y orienta a sus jóvenes miembros publicando noticias de conciertos y de la actualidad de los otros clubs, presentando a famosos músicos, ofreciendo reportajes amenos y coloridos, etc.

En una de las series cuatrienales de conciertos de la Filarmónica Nacional figuran los siguientes títulos:

En Budapest

Cuenta la música: Cuatro conciertos para niños de seis a diez años, en la gran sala de conciertos de la Academia de Música. Considerando la edad del público, los cuatro conciertos se componen de obras breves. Sin embargo, la selección de las obras trata de presentar diversos estilos y géneros de manera que los niños puedan adquirir nuevos conocimientos musicales mientras se divierten.

Después de esta serie dada en la Academia de música, la Filarmónica Nacional repite los cuatro conciertos en diversos distritos de la capital (en las salas de concierto de las escuelas o en las casas de cultura) de modo que alrededor de doce mil jóvenes asisten a dicho programa.

El programa de los últimos conciertos:

Vivaldi: Concerto Grosso (1.er, 2.°, y 3.er movimiento)
Vivaldi: Concierto para flautín (1.er, 2.° y 3.er movimiento)
Vivaldi: Concierto para contrabajo (1.er, 2.° y 3.er movimiento)
Stravinsky: Renard
Prokofiev: Pedro y el lobo

El programa de concierto de Vivaldi lleva impreso lo siguiente: "Concierto a petición" ¡Señala el movimiento que te gustaría escuchar varias veces! Tu voto decidirá el programa de la segunda parte del concierto."
Música y .... Esta serie tiene dos variantes: la primera se dedica a los alumnos de las escuelas primarias especiales de música y la otra, a los alumnos de los grados de las escuelas primarias regulares. La primera —para 3600 abonados— se realiza (con tres repeticiones) en la Academia de Música y en el Teatro Erkel, mientras que la segunda —para 8400 abonados— se da en la Academia de Música, en siete ocasiones.

El carácter de la presentación está determinado por la relación de la música con un tema.

Títulos de los conciertos de la serie:

1. *Música y poesía* (Schubert—Goethe; Schumann—Heine; Kodály—Ady; Lajos Bárdos—Sándor Weöres; Ferenc Szabó—Sándor Petőfi; Prokofiev—Shakespeare)
2. *Música y biblia* (Haendel: Saúl y Jefté [partes de la obra]; Haydn: La creación [partes de la obra]); Kodály: Ángeles y pastores; Jesús y los mercaderes; Bach: Coro de obertura de la Pasión (según San Mateo)
3. *Música y humor* (Mozart: La flauta encantada: Dueto de Papageno y Papagena. Mozart: El rapto del serrallo: Aria de Osmín, del tercer acto. Rossini: El barbero de Sevilla: Aria de la calumnia; Donizetti: Don Pasquale: Dueto de Malatesta y Pasquale; Una obra de Bartók y de Kodály; Dukas: El aprendiz de brujo; Stravinsky: Polka del circo)
4. *Música e historia* (Verdi: Don Carlos: Dueto de la libertad; Penderecki: Requiem en homenaje a las víctimas de Hiroshima; Erkel: László Hunyadi (partes de la ópera); Rossini: Obertura de Guillermo Tell)
5. *Música y regiones* (Canciones folklóricas del Transdanubio; La música folklórica de la Gran Llanura Húngara y de la región del Tisza; Danzas y canciones folklóricas de la Alta Hungría; La música y las danzas de Transilvania y de Moldavia)

Las dos variantes de la serie se diferencian en el nivel de los comentarios.

El tema de la serie *Música y* ... varía de un año a otro, de manera que los jóvenes oyentes —durante el transcurso de cuatro años— puedan tener una amplia visión sobre los estilos y obras maestras de la literatura musical.

En provincias

Los principios de la organización de los programas no se diferencian de los de la capital. Sin embargo, la realización de estos principios puede hacerse con títulos diferentes, cuya explicación se debe a varios motivos:

a) Los encargados de la organización de programas en las diferentes provincias pueden variar el programa según los intereses de los jóvenes y de los profesores de música de la localidad.

b) Existe una diferencia en cuanto a la capacidad en las orquestas sinfónicas locales. La mayoría de ellas está integrada por músicos semi-profesionales ya que las pocas orquestas sinfónicas profesionales que existen no darían abasto para realizar los 1400 conciertos anuales para los abonados.

c) También difieren los programas para diferentes provincias según los profesores-solistas de los conservatorios provinciales que actúan en los conciertos.

d) La posibilidad de organizar conciertos y de repetirlos, también varía de una provincia a otra. Mencionamos, por ejemplo, la serie "Retrato de compositores", compuesta de obras de Mozart y Ferenc Liszt, que en una provincia tuvo cuatro conciertos en otras tantas ciudades diferentes mientras que la misma serie tuvo una acogida más favorable en otra provincia, en donde hubo doce conciertos en siete ciudades.

A estos mil quinientos conciertos, aproximadamente, asistieron en total ciento ocho mil jóvenes abonados, de los cuales veinte mil quinientos eran alumnos de escuelas de formación de obreros calificados, es decir, personas que han tenido una formación musical escasa.

Es una innovación interesante en los últimos años, el hecho de que las series de conciertos que se dan en las provincias finalicen en algunas de nuestras mayores ciudades (Debrecen, Győr, Miskolc, Pécs, Szolnok y Tatabánya) con grandes acontecimientos musicales organizados por la Filarmónica Nacional. El escenario siempre es el estadio de la ciudad, el cual puede acoger varios millares de asistentes.

En estos acontecimientos intervienen además los mejores coros, orquestas y conjuntos de baile juveniles.

El movimiento de Círculos y Clubes de Jóvenes Amigos de la Música fue muy estimulado al haber sido admitido como miembro de la Federación Internacional de Juventudes Musicales. La organización internacional de jóvenes aficionados a la música decidió la admisión de Hungría, durante su vigésimo congreso, celebrado en París. Desde entonces, numerosas e importantes personalidades y delegaciones extranjeras visitan Hungría para conocer nuestros programas y clubes.

Desde 1969, se ha venido despertando un creciente interés por nuestro trabajo que culminó con la decisión del consejo mundial de dar a Hungría la oportunidad de ser sede y organización del congreso mundial de dicho organismo. Muchos de los dirigentes de las organizaciones extranjeras que fueron nuestros huéspedes en tal acontecimiento, han repetido desde entonces sus visitas o se han esforzado

para que sus respectivos países inviten a numerosos conjuntos húngaros y jóvenes artistas solistas.

La Filarmónica Nacional se encarga de la publicación de la revista mensual ilustrada *Joven amigo de la música.* A título de ejemplo, resumimos a continuación el contenido de uno de sus números (año XVIII, número 4):

— En la portada, encontramos una foto que representa al famoso violinista húngaro, József Szigeti, en su visita al colegio "Erzsébet Szilágyi", conocido por su excelente coro femenino.
— En la primera página, se reproduce el poema "Bartók" de Ferenc Jankovich, con motivo del "Día mundial de la música, 1.º de octubre", escrito en la década de los 50 en homenaje a la serie Para niños de Bartók.
— En la página 5, bajo el título "Grandes solistas" un artículo evoca a la figura del fallecido József Szigeti.
— Bajo el título "¿Qué escucharemos?" los colaboradores de la Filarmónica Nacional recomiendan diferentes programas para jóvenes de la capital o de provincias.
— Después sigue un informe sobre éxitos y vivencias del coro del colegio I. István de 110 miembros, que acaba de regresar de una gira en Finlandia.
— En la página 6, el artículo "Schumann a través de sus escritos" historia de música y de literatura a la vez.
— El texto de tono íntimo que se lee en las páginas 7 y 8, es un homenaje al maestro Lajos Bárdos con motivo de su 80 cumpleaños.
— Luego viene la sección permanente "Juego y música en 10 minutos".
— Conversación con el musicólogo András Pernye, acerca de sus investigaciones en el campo de la música del Renacimiento.
— Síntesis de las interesantes experiencias de un encuentro internacional titulado "Verdadera alegría". A este encuentro, celebrado en Budapest, se presentaron los coros infantiles de la radio de diez países. El autor de este artículo, habló de la amistad entre los jóvenes cantantes; él mismo, es miembro del coro infantil de la Radio Húngara.
— La página 14, corresponde a la sección "El humor de la música", muy popular entre los lectores.
— La sección de los menores, "Sopla el pito", recomienda esta vez cantar en común dos cancioncillas de la serie "Coro de los pequeños", del octogenario Lajos Bárdos.
— Viene, finalmente, la sección de "rompecabezas" con la lista de aniversarios que sugiere, para las próximas semanas, buenas oportunidades para cantar y tocar.

LA EDUCACION MUSICAL EN LAS ORGANIZACIONES JUVENILES

La principal tarea de estas organizaciones es ofrecer a los jóvenes de diversas edades, posibilidades de actividad recreativa y útil que ayuden a los pedagogos en la coordinación de las actividades educa-

tivas, dentro y fuera de la escuela. Entre las diversas actividades educativas, las formas y métodos de la educación estética y dentro de ella la educación musical, desempeñan un papel de gran importancia.

Esta educación musical extraescolar debe basarse en una debida consideración de las características de los diferentes grupos según la edad y los resultados de la educación musical de las escuelas, pues estos dos aspectos tienen una importancia decisiva en la elección de formas y métodos y también en conección con la programación de las realizaciones artísticas nacionales y celebraciones de las organizaciones juveniles.

a) La educación musical extraescolar de niños entre seis y catorce años está a cargo de la Asociación Húngara de Pioneros. Sus programas cubren una amplia variedad de formas de educación musicales.

Para niños entre seis y diez años de edad, los grupos pioneros de las escuelas organizan, guiados por los maestros, una entretenida competencia cada año, basada en la recopilación de canciones populares de contenido folklórico. Los niños que hayan aprendido y enseñado a sus compañeros el mayor número de canciones son premiados y denominados "cantores" del grupo.

Para los niños entre once y catorce años, los dirigentes de los grupos pioneros locales y el maestro principal organizan actividades encaminadas a despertar un interés más amplio por la música; a través del gusto por la música y el desarrollo de sus aptitudes para el canto y la música. Esto también es realizado, en forma de competición, con oportunidades para un gradual avance y la obtención de premios. El material musical de la competición está determinado por el grado de preparación musical recibido en las escuelas. En el caso de alumnos provenientes de escuelas primarias de música, el nivel requerido es, lógicamente, mucho más alto que el requerido para los alumnos de las escuelas primarias no especializadas.

Quienes toman parte en la competición ya descrita, están posibilitados a participar en festivales culturales nacionales organizados anualmente por los pioneros, proporcionando oportunidades para comparar sus habilidades con las de niños de otras escuelas. Estos espectáculos y conciertos suscitan una actividad y una movilidad a nivel nacional de todo el movimiento pionerístico y proveen de un incentivo para los mejores ejecutantes (solistas o conjuntos) que obtienen un reconocimiento en el ámbito nacional, tanto para sus escuelas como para ellos mismos. Dichos éxitos tienen un efecto muy estimulante para las competiciones musicales locales del año siguiente.

Los participantes de estos festivales pueden elegir entre los siguientes tipos:

1. Canciones a dúo, trío o solo.
2. Coro de cámara, de ocho a doce miembros, sin director o con un alumno como director.
3. Coros dirigidos por un adulto, e interpretando piezas prefijadas o libremente elegidas.
4. Instrumentales; solo, dúo o trío. El solista deberá ser también un alumno.
5. Orquesta de cámara de cuatro a doce miembros, sin director.
6. Orquesta de mayor plantilla, dirigida por un adulto. En este caso, las prin-

cipales exigencias son la elección acertada de las piezas del programa, buena instrumentación, e interpretación satisfactoria.

7. "Tamborcillos" (niños de seis a diez años) que aparecen en juegos musicales o en grupos de cantantes o ejecutantes.

En estos festivales culturales de los pioneros hay, generalmente, un comité de eminentes músicos que actúan como jurado, entregan los premios y evalúan las interpretaciones de solistas y conjuntos. Dichas evaluaciones siempre sirven de consejo útil, tanto para los maestros como para los alumnos en su trabajo futuro.

Los mejores solistas y grupos de los festivales culturales tienen como premio una permanencia en el Campamento de Pioneros en Csillebérc, donde todos los años se decide el campeonato nacional de cada rama musical. Regularmente, el campamento se clausura con un enorme desfile de música y danza, que incluye coros y conciertos en los cuales participan también grupos invitados de varios países.

Cada año, aproximadamente 1.200 grupos musicales, con un total de casi 20.000 niños, toman parte en estos festivales nacionales en donde cerca de 180 grupos, alrededor de 1.300 niños, ganan premios. De éstos, 25 grupos musicales y solistas, representando aproximadamente 700 niños, logran el premio de permanecer dos semanas en el Campamento de Pioneros en Csillebérc.

b) La Federación de las Juventudes Comunistas de Hungría desempeña un papel importante en la organización nacional de la juventud húngara, en lo referente a la educación musical de los jóvenes entre catorce y veinticinco años. Esta organización toma la responsabilidad de los jóvenes de la Asociación de Pioneros a partir de los catorce años, y se preocupa de proveer de actividades extraescolares útiles a los jóvenes con edad de enseñanza secundaria. También para ellos, las oportunidades ofrecidas a los jóvenes interesados en la música, son interesantes y variadas.

La forma de atraer el interés por la música a los jóvenes estudiantes de escuelas secundarias (a partir de los catorce años) no difiere mucho de la usada en la enseñanza primaria. El objetivo es promover su aptitud musical, estimular la demanda en la creación de grupos corales y musicales, y elevar su nivel. Las actividades son también proyectadas en torno a competencias, a través de funciones y conciertos especiales durante jornadas estudiantiles simultáneas que se organizan cada dos años en diversos centros regionales del país (Keszthely, Gyula, Sárospatak, Eger, Sopron y Budapest), otorgando premios a los mejores solistas y grupos.

La participación en las jornadas musicales de estudiantes ofrecen oportunidades para las interpretaciones siguientes:

1. Solos vocales o instrumentales;
2. Coros y conjuntos instrumentales de cámara;
3. Coros y orquestas compuestas por diferentes tipos de instrumentos.

Los participantes pueden elegir su programa sin limitación alguna pero el acierto en la elección y el orden del programa tienen un valor en puntos, que el jurado toma en consideración. Mientras los estudiantes se preparan, las organizaciones de educación popular proporcionan la oportunidad de practicar y prepararse para la interpretación en público. Los maestros que les guían durante la preparación son generalmente maestros de música de escuelas secundarias o de música.

Los estudiantes universitarios o de academias desde dieciocho a veinticinco años, participan también en espectáculos culturales nacionales a través de los conjuntos corales e instrumentales de sus propios institutos que se alternan anualmente con las jornadas de los alumnos de escuelas secundarias y que al contrario de éstos, se realizan en una sola ciudad (Keszthely, Gyula o Sárospatak).

Dichas actividades, al contrario que las de los grupos más jóvenes, no están precedidas por competiciones previas pero tienen también un carácter competitivo, ya que los estudiantes para participar en el festival nacional de arte de universidades y academias deben probar sus habilidades en funciones públicas regionales (Budapest o provincias). Pueden participar con cualquier modalidad de coros u orquestas, y con plantilla de instrumentos de cualquier tipo. Tanto la selección del programa como su interpretación son evaluadas de acuerdo con el mismo criterio aplicado a los coros y orquestas de adultos.

En las fábricas y pequeñas poblaciones, los jóvenes rara vez forman conjuntos musicales independientes. La juventud prefiere unirse a grupos de adultos. Muy a menudo se realizan competencias musicales en forma de juego en la sede de la Federación de las Juventudes Comunistas, o se organiza una serie de funciones musicales con programas apropiados al interés general.

Naturalmente, el entretenimiento preferido de la juventud de esta edad es la danza, determinando así la actividad de las orquestas de baile y de jazz.

COROS Y ORQUESTAS COMO MEDIOS PARA LA EDUCACION MUSICAL DE LA JUVENTUD

En Hungría existe una gran tradición de canto coral. Durante la segunda mitad del siglo pasado, los coros de adultos fueron formas populares de la vida social. Las más notables personalidades de la vida musical húngara de entonces, compositores y directores (Ferenc Erkel,

Mihály Mosonyi, Kornél Ábrányi, Ede Reményi y otros) apoyaban dicho movimiento: no es fortuito, entonces, que Béla Bartók y Zoltán Kodály atribuyeran inmensa importancia al canto coral en sus actividades de promoción de la música en Hungría. Las actividades creativas y educacionales de Kodály, que se expresaron frecuentemente en forma de composiciones corales, reconocían el enorme efecto educativo del canto coral, particularmente para la niñez. "Súbitamente comprendí, que debíamos comenzar desde la niñez —dijo en una ocasión. Fue durante el período* en que comencé a interesarme por el canto escolar. Los coros infantiles muy pronto demuestran ser mucho más que medios educativos si tanto su repertorio como su interpretación tienen un buen nivel artístico; cuando los cantantes son adultos, el coro puede convertirse en un factor importante en toda la vida musical de la nación."

El reconocimiento de dichos factores hizo que Zoltán Kodály orientara sus esfuerzos y sus estudios hacia el campo coral, resultando de ello unas series de obras maestras corales, primero para niños y luego para adultos, inspiradas en la música folklórica, creando una literatura coral que dio a este género musical un renombre no sólo nacional, sino mundial. A continuación, he aquí algunos títulos de los más conocidos: *László Lengyel*, *Felicitación de cumpleaños*, *Villő*, *El día de San Gregorio*, *Canción danzante*, *El botero sordo*, *Tiempo del sol blanco;* y para adultos: *El pavo real*, *Canciones de Karád*, *Canciones vespertinas*, *Imágenes de Mátra*, *Lamento Székely*, *Anna Molnár*, *Jesús y los mercaderes*, *Psalmus Hungaricus*, etc.

También Bartók, atraído por su ejemplo, creó para coros y gracias a ello tenemos su hermoso *Coros para niños.*

La semilla cayó en suelo fértil y el canto coral húngaro floreció bajo las manos de numerosos maestros de canto y directores de coro, entusiastas seguidores de Bartók y Kodály. En la década de los años treinta, el Movimiento de la Juventud Cantante, los conciertos de adultos, tanto en el país como en el extranjero, y los festivales corales húngaros ofrecieron a los interesados en la música culta una agradable sorpresa y una real experiencia artística.

El posterior progreso del canto coral húngaro, después de 1945 ha sido probado por numerosos éxitos en el extranjero, y por las Competiciones y Festivales Internacionales "Béla Bartók", que se organizan en Debrecen desde 1961.

* Los años veinte. N. del E.

a) *Coros infantiles.* En los últimos años ésta ha sido una de las áreas en donde se ha observado un mayor progreso y es, probablemente, también la literatura más rica. Las obras maestras de Bartók y Kodály para coros infantiles han sido seguidas, en los últimos años, por una serie de composiciones de primera categoría para coros infantiles, escritas por Erzsébet Szőnyi, Miklós Kocsár, Kamilló Lendvay, Zoltán Vásárhelyi, Árpád Balázs, Sándor Balassa, András Borgulya, Aurél Tillay y otros.

b) *Coros juveniles mixtos.* Difieren en su composición, en cuanto a que sus miembros pueden provenir de escuelas secundarias, universidades o academias, y existe también un considerable número de coros mixtos en las fábricas, organizaciones juveniles y centros culturales.

c) *Coros femeninos compuestos por jóvenes y adultas.* Los miembros de los coros de niñas que se han presentado ya en competencias corales internacionales, provienen en su mayoría de los mejores grupos de cantantes de festivales nacionales de estudiantes (jornadas estudiantiles). Los miembros adultos de los coros femeninos, por su parte, son reclutados de los coros de mujeres de los conservatorios, de los institutos pedagógicos, de las escuelas superiores de pedagogía infantil, así como de las industrias o fábricas. En estos coros el progreso ha sido muy notorio pues es la categoría en la que han obtenido los mejores resultados en el extranjero; esto se debe no sólo a que la literatura coral húngara para mujeres es muy abundante y valiosa sino también a que han sido dirigidos por eminentes directores.

d) *Coros de cámara.* Esta categoría no fue incluida en la competición coral de 1961, porque en aquellos años existían escasos grupos similares en todo el país. Desde entonces, su número se ha multiplicado. El último festival de Coros de Cámara organizado en la cuidad de Pécs en 1978 (el primero fue realizado en 1964), sorprendió a la opinión pública musical por su alto nivel. El rápido desarrollo en este campo se puede explicar por los esfuerzos realizados a nivel de interpretación y por un aumento significativo de interés en trabajos del género de madrigales. Los miembros de estos grupos son, casi sin excepción, jóvenes.

e) *Círculo de aficionados a la canción folclórica.* Anteriormente ya existía una docena de estos círculos en todo el país, y como resultado del concurso de la Canción Folkórica organizado por la televisión, han aumentado, hasta 1979, en 700. Ello representa aproximadamente veinte mil cantantes, jóvenes la mayoría de ellos, pero también se cuentan cantores adultos, abuelos y abuelas. La mayoría de estos grupos canta a una sola voz, pero un buen director podría lograr que el grupo, tarde o temprano, cante a varias voces. Una importante tarea en la educación nacional popular es ofrecer, a dichos grupos obras corales de fácil ejecución pero al mismo tiempo valiosas.

Actualmente existen en Hungría aproximadamente 2.500 grupos corales con actividad regular. Casi la mitad de ellos son infantiles y juveniles. La música vocal constituye el más sólido apoyo de la cultura musical, de ahí que el canto coral ocupe un importante papel en el sistema educativo musical en Hungría. Los mejores coros de adultos —principalmente mixtos y de cámara— han cosechado grandes éxitos tanto en Hungría como en escenarios internacionales.

El interés por el canto coral sigue aumentando y ampliando su público. Por esta razón, en 1970, se fundó el Consejo Nacional de Coros (KÓTA), que ha permitido cumplir con el viejo anhelo del movi-

miento coral de estar socialmente organizado. Entre los miembros del KÓTA están incluidos representantes de la vida musical húngara y del movimiento coral, delegados de las organizaciones e instituciones de la vida nacional y social, responsables de educación del movimiento coral y respetables personalidades de la vida pública. Dentro de las diferentes administraciones regionales del país se han formado filiales provinciales del KÓTA, que con una estructura similar se ocupan de los asuntos peculiares del movimiento coral en las diversas regiones. La experiencia de nueve años del KÓTA, permite llegar a la conclusión de que a través de la socialización se puede muy pronto alcanzar un crecimiento de la influencia del canto coral húngaro y acrecentar el nivel cultural musical en general.

La interpretación conjunta de música instrumental o música en grupo, no tiene un largo pasado en Hungría pero sus perspectivas son halagüeñas. El continuo crecimiento del número de jóvenes que aprenden a tocar instrumentos y el interés siempre en aumento de la interpretación musical en grupo han promovido un amplio desarrollo orquestal. Entre los adultos se han hecho muy populares diversos tipos de agrupaciones instrumentales. Debe incluirse entre ellos, un grupo de orquestas sinfónicas de aficionados (once en total) que han logrado, tanto en la capital como en provincias, un nivel profesional. Esto contribuye a aumentar considerablemente el público que concurre a conciertos y al desarrollo del gusto musical. En lo concerniente a la educación juvenil, las mayores orquestas sinfónicas de aficionados realizan una importante y útil tarea, ofreciendo a los estudiantes de la Academia y a los alumnos de grado superior de las escuelas secundarias de música, la oportunidad de adquirir experiencia en la práctica orquestal. La dificultad de encontrar oportunidades de practicar con una orquesta hace que la relación entre aficionados e institutos de música tenga un desarrollo muy útil.

El interés de los jóvenes por la interpretación musical en grupo tiene doble consecuencia: por un lado, se interpreta mucho más música de cámara de alto nivel y, por otra, simultáneamente aumenta el número de orquestas de aficionados de baile y jazz.

a) *Orquestas de pioneros.* Estas orquestas infantiles practican y ofrecen actuaciones fuera de recinto escolar, bien sea en la sede de los pioneros o en el centro cultural vecino. Su rápido crecimiento se debe al lógico aumento del número de niños que aprenden a tocar un instrumento.

b) *Orquestas de cámara.* La extensión de la actividad de las orquestas de cámara, entre alumnos en edad escolar primaria, es un resultado directo de la popularidad de los grupos musicales. El movimiento llamado "Hagamos música juntos",

iniciado originalmente en las escuelas de música, ha traspasado hace ya mucho tiempo el ámbito escolar y está muy a menudo en los diversos programas de educación musical popular extraescolar. El Séptimo Festival Nacional de Música de Cámara organizado en 1979 en la ciudad de Veszprém (el primero en 1965, también fue en dicha ciudad) no estuvo constituido ya por escuelas, sino que tuvo un definido carácter masivo.

La conferencia profesional nacional que se realiza con ocasión del festival, ya desde 1965 viene acentuando la importancia de las ricas y casi ilimitadas oportunidades de la educación musical masiva a través del aumento de la actividad musical de cámara y del creciente interés de la juventud por la música en grupo. A partir de entonces, el número de orquestas de cámara ha aumentado tanto que ya se ha debido organizar el festival bienal de todas las orquestas en más de una ciudad.

c) *Orquestas de baile y de jazz.* El número de estas orquestas puede ser estimado actualmente en unas seiscientas. Muestran una extraordinaria variedad tanto en la elección de repertorio como de estilo de ejecución. Algunas alcanzan el nivel de las mejores orquestas profesionales, pero una buena mayoría son incapaces de alcanzar las exigencias musicales más elementales. Precisamente a causa de la juventud de sus participantes existen numerosos problemas musicales educacionales y organizativos que aún deben ser planteados y resueltos.

La vida de clubs denominada "interna" se está estableciendo en torno a esos coros y orquestas juveniles, dándoles una íntima apariencia, similar a las actividades de los círculos y clubs de amantes de la música. El objetivo es desarrollar una vida social dentro del grupo, fortalecer el espíritu comunitario y satisfacer el interés por la educación musical a amplia escala. Los directores de tales coros y orquestas dedicados a sus objetivos educacionales, encuentran que esas oportunidades les ofrecen la mejor posibilidad para alcanzar fines pedagógicos que no encajan en la estructura de funciones sistemáticas. (Están capacitados para organizar conferencias sobre música, cuyos temas generalmente están conectados con las obras estudiadas, períodos musicales o importantes acontecimientos musicales. Se incluyen también juegos y acertijos sobre música, discusión sobre dicho tema en grupo y en relación a conciertos, programas organizados para dar oportunidad a los miembros de mostrar su habilidad individual para promover la iniciativa de los miembros del grupo, su presentación, autoconfianza, actitud y presencia escénica ante una audiencia.)

Es de particular importancia que tales sesiones de los clubes estén planeadas metódicamente. Una de las tareas educacionales más difíciles es dirigir a los jóvenes del club, en el sentido de que el responsable del grupo lo considere adecuado pedagógicamente sin destruir su ilusión del entretenimiento ameno.

SOLISTAS INSTRUMENTALES Y VOCALES

Cientos de muchachos y muchachas con talento, durante los últimos años han llamado la atención por sus aptitudes como cantantes o instumentistas solistas en los espectáculos culturales nacionales, en las jornadas de los estudiantes de enseñanza secundaria y en los festivales de música de cámara de las escuelas de música.

Las series de televisión, tales como "¿Qué sabe Ud. hacer?", "Que vuele el pavo real" han excedido en sus resultados a lo esperado. Los dirigentes encargados se sorprendieron no sólo por el número elevado de jóvenes aspirantes, sino también por la gran calidad y variedad de habilidades (recitadores, bailarines, cantantes, instrumentistas, malabaristas, mimos, virtuosos del silbido, etc.). Es sintomático de la popularidad de estas series que para participar en el segundo año se presentaron más de seis mil jóvenes entre solistas vocales o instrumentales, número que se elevó a quince mil al celebrarse el concurso por tercera vez. Atender las aspiraciones de estos jóvenes es una de las tareas más importantes de la educación popular, no sólo porque sus talentos se pueden perder sin la ayuda necesaria y la debida orientación, sino también para evitar el mal uso de estas aptitudes. Es conocido el fenómeno de que la mayoría de los jóvenes solistas vocales, al independizarse de la escuela y no encontrando apoyo, se orienta, por lo general, hacia la música de baile, poco favorable para su desarrollo musical posterior.

La combinación con otras ramas del arte —teatro, teatro dramático, espectáculo musical de variétés, danzas folklóricas— ofrece una solución posible, presentando un amplio y variado campo de actividad para los jóvenes solistas con talento.

Los círculos literarios son más importantes que el teatro, no sólo por el auge que experimentan en estos últimos años, sino también por su nivel más alto desde un punto de vista musical. En estos círculos, la música no está limitada al papel de complemento, sino que recibe un lugar bien definido y propio, equivalente al programa literario. Además de los solistas también los diferentes conjuntos de cámara tienen a través de este medio muchas oportunidades para actuar ante el público.

Finalmente, también los conjuntos de danzas folklóricas ofrecen múltiples oportunidades para la educación musical de los jóvenes. La danza es una actividad artística típicamente juvenil y, al mismo tiempo, una de las formas más eficaces en la educación musical popular masiva. En la actualidad existen aproximadamente unos 4.000 grupos de danza folklórica. El principal interés de ellos, desde el punto de

vista musical, reside en el hecho de que en estos grupos se familiarizan con la música folklórica, perfeccionan sus conocimientos sobre ella y su estilo de interpretación, al mismo tiempo que sus actuaciones tienen una proyección más amplia entre un público siempre creciente. Jugaron un importante papel en los últimos tres lustros, en cuanto a ganar un amplio público para la música folklórica auténtica, antes acostumbrado a escuchar música convencional de opereta y seudopopular.

ORGANIZACION Y SISTEMA INSTITUCIONAL DE LA EDUCACION MUSICAL EXTRAESCOLAR

La educación musical en Hungría está "oficialmente" apoyada por numerosas organizaciones e instituciones. El entrecomillado no intenta ironizar, sino quiere indicar que entre la mayoría de esas organizaciones, hay muchas que aún sin la obligación oficial han realizado muchísimo para lograr un desarrollo en tal campo. En los capítulos anteriores se han dado informes detallados sobre la efectiva ayuda de la Radio y la Televisión al respecto, así como también de la Filarmónica Nacional, de la Organización Nacional de Jóvenes Amigos de la Música, de las organizaciones juveniles y de la nueva organización social del movimiento coral aficionado, el KÓTA, pero hasta el momento, no habíamos mencionado la publicación oficial del KÓTA, que mensualmente bajo el título de KÓTA ha comenzado a apoyar la educación extraescolar publicando artículos sobre música, críticas detalladas de conciertos, comentarios sobre la vida profesional de grandes concertistas, informaciones sobre nuevas composiciones y literatura profesional, así como la programación y convocatoria de las actuaciones de los conjuntos de aficionados.

Tampoco habíamos mencionado los sindicatos y municipios a pesar de que bajo su control y autoridad, ofrecen sus locales para la educación musical popular, a miles de instituciones culturales (centros de cultura, clubs, auditorios) creando las condiciones morales, públicas y materiales necesarias para dichas actividades.

El centro metodológico directivo de la educación musical popular extraescolar es el Departamento de Música del Instituto de Educación Popular que conjuntamente con las organizaciones ya mencionadas se ocupa de la preparación de maestros en educación musical, de la programación de nuevas tareas y de la divulgación de los métodos que en la práctica han demostrado ser los mejores. Una amplia red de

subscripciones contribuye a una rápida y organizada distribución de las programaciones.

No podríamos terminar sin antes agregar que a pesar de que son muchos los que participan y colaboran y de que se ha realizado bastante para promover la educación musical extraescolar de la juventud de acuerdo a las posibilidades, existe el absoluto convencimiento de que se podría hacer aún más y de que el progreso de este movimiento es una tarea necesaria, compensatoria y digna.